



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DECANATURA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CREENCIAS SOBRE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, LAS  
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL JUEGO, PARA LA  
FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fernando Augusto Montejo Ángel

Bogotá, D.C.

Junio de 2022

CREENCIAS SOBRE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, LAS  
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL JUEGO, PARA LA  
FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autor:

Fernando Augusto Montejo Ángel

Directora de la Tesis:

Dra. Marcela Orduz Quijano

Director Emérito:

Dr. Edgar Martínez

Línea de Investigación: Organización, Gestión Educativa y del Conocimiento

Tesis para Optar al Título de Doctor en Educación

Bogotá, junio de 2022

Tesis aprobada por:

Directora de la Tesis: Dra. Marcela Ordúz

---

## **Jurados**

Jurado Institucional, Dra. Rosa Nidia Tuay (Colombia)

---

Jurado Nacional, Dr. Fray Omar Orlando Sánchez (Colombia)

---

Jurado Internacional, Dra. Martha Vergara (México)

---

## **Agradecimientos**

Gracias a todas las personas que me ayudaron durante estos años en los que cursé el doctorado en educación.

Agradezco al rector de la universidad católica de Colombia, por avalar mi inclusión en el grupo de personas impulsadas desde la institución para cursar estudios de doctorado; A los directores y directoras de tesis que tuve.

A la doctora Marcela Orduz, que me orientó en la recta final de la tesis; a los compañeros de la cohorte VII, y a los y las docentes del doctorado en la Universidad Santo Tomás, a quienes tuve el gusto de conocer durante este camino académico.

A la red de Bienestar Universitario de la Asociación Colombiana de Universidades, por el apoyo para la recolección de información.

A los directivos, entrenadores y profesionales de actividades extracurriculares de las Universidades, que me ayudaron con su opinión y tiempo, aportando datos y sus vivencias para este estudio.

Al equipo de Trabajo en Bienestar Universitario de la Universidad Católica de Colombia.

A la profesora Yessica Martínez por su gestión y apoyo en la Universidad Autónoma de Baja California (Mex) para la realización de mi pasantía doctoral.

Desde mi vivencia familiar, agradezco a mi esposa Yarima y a mi hija Isabela, por escucharme, apoyarme, esperarme y aguantarme estos años en los que utilicé mi tiempo personal para estudiar y escribir esta investigación...

# Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>		<b>13</b>
<b>1</b>	<b>CAPÍTULO 1 CONTEXTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>18</b>
1.1	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	23
1.2	JUSTIFICACIÓN	25
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 2: MARCOS DE REFERENCIA</b>	<b>33</b>
2.1	ESTADO DEL ARTE	33
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 3: REFERENTES TEÓRICOS</b>	<b>63</b>
3.1	CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR	63
3.2	CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	64
3.3	CONCEPTO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	70
3.4	CONCEPTUALIZACIÓN DEL JUEGO	76
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>84</b>
4.1	PARADIGMA	85
4.2	ENFOQUE METODOLÓGICO	86
4.3	MÉTODO	87
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS</b>	<b>98</b>
5.1	CARACTERIZACIÓN SOBRE EL PANORAMA DE LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL PAÍS	99
5.2	ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS POLÍTICAS DE BIENESTAR EN 4 UNIVERSIDADES DE COLOMBIA	121
5.3	INTERPRETACIÓN DE CREENCIAS DE PROFESIONALES VINCULADOS A LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN UNIDADES DE BIENESTAR UNIVERSITARIO, EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	135
5.4	RESUMEN DE TRIANGULACIÓN ENTRE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS	182
<b>6</b>	<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y APORTES A LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>200</b>
6.1	CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	200
6.2	APORTES A LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	204
<b>7</b>	<b>CAPÍTULO 7: APORTES DE LA INVESTIGACION A LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN LAS IES</b>	<b>206</b>
7.1	INTRODUCCIÓN	206
7.2	FORMACIÓN A LOS EQUIPOS EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	208
7.3	FORMACIÓN A LOS EQUIPOS DE EXTRACURRICULAR EN JUEGO, CON ÉNFASIS EN ADOLESCENTES Y ADULTOS	212
7.4	CONDICIONES PARA UN AMBIENTE JUEGEXCo	215
7.5	VASOS COMUNICANTES	221
<b>8</b>	<b>TEMAS FUTUROS A DESARROLLAR</b>	<b>228</b>
<b>9</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>231</b>

## Lista de Tablas

TABLA 1 NORMOGRAMA GENERAL DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO EN COLOMBIA .....	27
TABLA 2 EXTRACTO RESULTADOS DE TALLERES NACIONALES SOBRE INFORMACIÓN DE BIENESTAR EN SNIES ...	31
TABLA 3 RASTREO TESIS DOCTORALES - SOBRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.....	43
TABLA 4. COMPONENTES MODELO BAR-ON DE INTELIGENCIA SOCIAL EMOCIONAL .....	74
TABLA 5. RESUMEN RETÓRICAS DEL JUEGO.....	82
TABLA 6 RESUMEN METODOLOGÍA DE ESTA INVESTIGACIÓN .....	84
TABLA 7 AUTORES REFERENTES EN EL PARADIGMA CUALITATIVO DESDE INVESTIGACIONES PREVIAS .....	85
TABLA 8 SÍNTESIS DE LAS MUESTRAS DE PARTICIPANTES PARA EL TRABAJO DE CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN .....	89
TABLA 9 TAMAÑO DE MATRÍCULA EN LAS INSTITUCIONES ENCUESTADAS .....	102
TABLA 10 FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS DIRECTIVOS - AFEC EN UNIVERSIDADES.....	103
TABLA 11 FAMILIAS DE CARGOS, EN TORNO A LA DIRECCIÓN DE BIENESTAR .....	105
TABLA 12. PARTICIPACIÓN DE BIENESTAR UNIVERSITARIO EN LOS ÓRGANOS DE DECISIÓN DE LAS IES.....	107
TABLA 13 . TABLA META REFERENCIA MENCIONES DE CATEGORÍA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES.....	125
TABLA 14 TABLA META REFERENCIA MENCIONES A COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES.....	128
TABLA 15 TABLA META REFERENCIA MENCIONES ALUSIVAS A "JUEGO" EN LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	132
TABLA 16 REGIONALES ASCUN DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN FASE DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD .....	137
TABLA 17 PREMISAS RESUMEN EXTRAÍDAS DE LAS ENTREVISTAS .....	142
TABLA 18 RESUMEN DE LAS PREMISAS QUE SE TRIANGULARON ENTRE LAS DIFERENTES TÉCNICAS EMPLEADAS	183
TABLA 19 ESTRATEGIAS DE ACCIÓN PARA PROMOCIÓN EN SALUD .....	217
TABLA 20 CONDICIONES DE LA PROPUESTA JUEGEXCO, PARA EXTRACURRICULAR Y CO-CURRICULAR .....	222

# Lista de Figuras

FIGURA 1 PROBLEMÁTICAS DE LA VIDA DE LOS JÓVENES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	18
FIGURA 2 DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN COLOMBIA .....	25
FIGURA 3 EMPLEADOS QUE TRABAJAN EN IES, SEGÚN TIPOLOGÍA; Y CANTIDAD DE DOCENTES .....	26
FIGURA 4 CARACTERÍSTICAS DE UNA ACTIVIDAD EXTRACURRICULAR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. ....	69
FIGURA 5 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA TOMA DE DATOS .....	93
FIGURA 6 DETALLE DE LA TRIANGULACIÓN INTER – INSTRUMENTOS .....	94
FIGURA 7 CONTINUO PARA INTERPRETAR CREENCIAS – SABERES DOCENTES.....	97
FIGURA 8. DISTRIBUCIÓN DE LAS IES QUE PARTICIPARON EN LA CARACTERIZACIÓN A NIVEL COLOMBIA .....	100
FIGURA 9 PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN IES SEGÚN REGIÓN GEOGRÁFICA DE COLOMBIA .....	102
FIGURA 10 NIVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDAD - DIRECTIVOS BIENESTAR UNIVERSITARIO COLOMBIA. ....	104
FIGURA 11 ESTABILIDAD EN LOS CARGOS DIRECTIVOS, EN BIENESTAR UNIVERSITARIO.....	105
FIGURA 12 AFILIACIÓN - SUBORDINACIÓN EN EL ORGANIGRAMA, DE LAS UNIDADES DE BIENESTAR .....	106
FIGURA 13 TENDENCIAS EN CONTRATACIÓN DE DOCENTES EXTRACURRICULARES DE ARTE Y CULTURA.....	109
FIGURA 14 ASPECTOS DEL PERFIL DE CONTRATACIÓN PARA PROFESORES EN ARTE Y DEPORTE .....	110
FIGURA 15 TIPO DE CONTRATO, COMPARADO DOCENTE MAGISTRAL VS. DOCENTE EXTRACURRICULAR. ....	111
FIGURA 16 DURACIÓN DEL CONTRATO, DOCENTES MAGISTRALES VS. DOCENTES DE BIENESTAR AFEC .....	112
FIGURA 17 OPINIÓN SOBRE RELACIÓN CON EL CURRÍCULO DE LAS ACTIVIDADES DE BIENESTAR EN LAS IES.....	114
FIGURA 18 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES QUE SE IMPULSAN EN ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES .....	116
FIGURA 19 RETÓRICAS DEL JUEGO, QUE SE IMPULSAN EN ACTIVIDADES DE ARTE O DEPORTE.....	117
FIGURA 20. FRECUENCIA (EXPLÍCITAS O TÁCITAS) SOBRE “FORMACIÓN EXTRACURRICULAR”, EN DOCUMENTOS.....	124
FIGURA 21 . FRECUENCIA (EXPLÍCITAS O TÁCITAS) ALUSIVAS A LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES .....	127
FIGURA 22 EXPRESIONES (EXPLÍCITAS O TÁCITAS) ALUSIVAS A “JUEGO- LÚDICA” PRESENTES EN DOCUMENTOS .....	131
FIGURA 23 ORGANIZACIÓN DATOS CUALITATIVOS DE ENTREVISTAS, APOYADO EN ATLAS.TI V7.0 .....	139
FIGURA 24 PROMEDIO DE AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL EN ENTREVISTADOS .....	140
FIGURA 25 NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO QUE ALCANZÓ? .....	141
FIGURA 26- REPRESENTACIÓN DE LA PREMISA DOCENTE AFEC CERCANO, ORIENTADOR Y APASIONADO .....	144
FIGURA 27 DOCENTE ORIENTADOR EN PERMANENTE CONTACTO CON SUS ESTUDIANTES .....	147
FIGURA 28 ¿CÓMO SERÁ UNA PERSONA QUE DIRIJA LOS EQUIPOS DE AFEC? .....	149
FIGURA 29 DOCUMENTOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES AFEC, A VECES DESCONECTADOS .....	151
FIGURA 30 ELEMENTOS CLAVE EN UNA ACTIVIDAD EXTRACURRICULAR .....	154
FIGURA 31 EXTRACURRICULAR NECESARIAMENTE IMPLICA FLEXIBILIDAD .....	157
FIGURA 32 EXTRACURRICULAR IMPLICA EVALUACIÓN FLEXIBLE .....	157
FIGURA 33 LAS AFEC SON ESPACIOS PROMOTORES DE SALUD MENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	159
FIGURA 34 CREENCIAS ASOCIADAS A "DEMOSTRAR LA IMPORTANCIA DE LO QUE SE HACE EN AFEC" .....	167
FIGURA 35 FORMACIÓN INTEGRAL- COMPLEMENTARIA EN LAS AFEC .....	173
FIGURA 36 ASPECTOS ESENCIALES DE LA PROPUESTA JUEGEXCO .....	207
FIGURA 37 MOMENTOS DE FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA DOCENTES DE CULTURA Y ARTE AFEC.....	209
FIGURA 38 ELEMENTOS DE FORMACIÓN EN CSE A ENTRENADORES Y DIRECTIVOS.....	211
FIGURA 39 ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN EN JUEGO PARA DOCENTES AFEC .....	215

# Glosario

AFEC	Actividades de Formación Extracurricular
AFCOC	Actividades de Formación Co-Curricular
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior de Colombia
CSE	Competencias Socioemocionales
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, de Colombia
OMS	Organización Mundial de la Salud
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
NASPA	National Association of Student Personnel Administrators
NCAA	National Collegiate Athletic Association
SNIES	Sistema Nacional de Información sobre Instituciones de Educación Superior de Colombia

## RESUMEN

Esta investigación se realizó desde un paradigma cualitativo con metodología interpretativa, para conocer las creencias acerca de la relación entre las actividades de formación extracurricular, el juego y las competencias socioemocionales, desde la visión de entrenadores y profesionales responsables de actividades extracurriculares artísticas o deportiva, vinculados a unidades de Bienestar Universitario (o afines) en Instituciones de Educación Superior en Colombia. Para la presente investigación se realizó en primer lugar una caracterización de las actividades extracurriculares en 43 Instituciones de educación superior, luego se realizó el análisis de contenido de las políticas y lineamientos sobre bienestar universitario de 4 universidades, y posteriormente los anteriores resultados se contrastaron contra la interpretación de 14 entrevistas en profundidad a entrenadores y directivos expertos en actividades extracurriculares. Los resultados mostraron las particularidades y diferencias de la organización académico – administrativa de las actividades extracurriculares de arte y deporte que se ofrecen en universidades colombianas. Se encontró una creencia de que estas actividades promueven competencias intra e interpersonales, disciplina y fomento del trabajo en equipo; igualmente se encontró que las características de extracurricular y recursos de juego que se utilizan en estas actividades deportivas y culturales permite el establecimiento de una atmósfera de círculo mágico. Esta atmósfera se origina en la voluntad del participante, en las relaciones de confianza entre los participantes y el docente, y en las características del tiempo y lugar donde ocurren estas actividades; Este ambiente de confianza es promotor de salud mental desde actividades extracurriculares en las universidades. Se encuentran tensiones asociadas a la diversidad de condiciones de vinculación de los profesionales de actividades extracurriculares, e igualmente tensiones vinculadas con los lugares – tiempos para este tipo de actividades en la organización administrativa que dificultan la continuidad de los procesos, y se ubica una tensión asociada al concepto del tiempo libre y la incorporación del juego en la

educación superior. Basándose en los hallazgos, se realiza una propuesta de formación para el grupo de entrenadores y profesionales vinculados a estas actividades extracurriculares, para potenciar las características de extracurricular como promotor de competencias socioemocionales en las instituciones, y por tanto, generar un espacio de bienestar y salud mental, desde una atmósfera que incluye necesariamente el juego como contexto.

**PALABRAS CLAVE:** *Educación Superior, Actividades Extracurriculares, Competencias socioemocionales, Juego, Formación Integral*

## ABSTRACT

This research was carried out from a qualitative paradigm with interpretive methodology, to know the beliefs about the relationship between extracurricular activities, play and socio-emotional competencies, from the perspective of coaches, teachers and professionals responsible for extracurricular artistic or sports activities, linked to University Welfare units (or related) in Higher Education Institutions in Colombia. For the present investigation, a characterization of the extracurricular activities in 43 higher education institutions was conducted, Therefore, it was made a content analysis of the policies and guidelines on university welfare of 4 universities, and those results were contrasted against the interpretation of 14 in-depth interviews with expert coaches, teachers and managers in extracurricular activities. The results showed the particularities and differences of the academic-administrative organization of the extracurricular activities of art and sports that Colombian universities offer. Belief of participants in the study, states that these activities promote intra- and interpersonal skills, discipline and encouragement of teamwork. It was found that the characteristics of extracurricular and game resources also used in these sports and cultural activities allow the establishment of a magic circle atmosphere. This atmosphere originates in the will of the participant, in the relationships of trust between the participants and the teacher, and in the characteristics of the time and place where these activities take place; this environment of trust is a promoter of mental health from extracurricular activities in universities. . There are tensions associated with the diversity of formal conditions of extracurricular activities professionals, and also tensions linked to the spaces - times for this type of activities in the administrative organization that hinder the continuity of the processes, and an associated tension is located to the concept of free time and the incorporation of play in higher education. Based on the findings, a training proposal is made for the group of coaches, teachers and professionals linked to these extracurricular activities, to enhance the characteristics of extracurricular as a promoter of socio-

emotional competencies in universities, and therefore, for generate a space of well-being and mental health, from an atmosphere that necessarily includes play as a context.

**KEYWORDS:** *Higher education, extracurricular activities, Socioemotional competencies, Playful, Integral Formation*

## Introducción

La investigación y reflexión sobre la formación extracurricular en la educación superior, vista desde la perspectiva de los profesionales, entrenadores y directivos que la gestionan y la ejecutan, es una necesidad para el mejoramiento e integración de la concepción de formación integral. En las actividades extracurriculares universitarias, se desarrollan actividades de deporte y de formación artística que, desde una perspectiva lúdica permiten el desarrollo de diversas competencias socioemocionales en los estudiantes que participan de las actividades. Una propuesta de mejoramiento de esta formación debe partir de la comprensión y visión que se tiene de estas actividades, desde la visión y creencias del equipo humano que la ejecuta y dirige.

Por lo anterior, esta investigación realiza interpretación de las creencias de los entrenadores, profesionales y directivos vinculados en la formación extracurricular en la educación superior, desde las unidades de bienestar universitario en instituciones universitarias colombianas, y establece una reflexión desde el juego como recurso para la promoción de competencias socioemocionales en los jóvenes en el contexto de estas actividades extracurriculares.

Como autor de la presente investigación, desde hace cerca de 20 años he estado vinculado con temáticas relacionadas con la gestión de unidades de bienestar universitario en torno de actividades extracurriculares artísticas y deportivas; he conocido diversas personas vinculadas en este campo y he visto los avances, los bucles de “reinicio” de las discusiones a la llegada de nuevas personas al campo, y he podido ver vacíos o preguntas que se repiten, a veces sin tener claridad en las respuestas, en ocasiones por la falta de investigación sistemática y en ocasiones por la rotación de las personas o por las condiciones en las que se desarrolla el bienestar universitario y las actividades extracurriculares en instituciones de educación superior colombianas.

Como autor, dada mi experiencia y trayectoria en el campo, pretendo realizar un aporte al conocimiento y gestión en el campo de estas actividades con los resultados de esta investigación con la expectativa de contribuir al mejoramiento de la educación superior desde la reflexión académica sobre las actividades extracurriculares, su uso del juego y su capacidad para impulsar o promover competencias socioemocionales en los estudiantes.

En la educación superior, los jóvenes universitarios atraviesan diversas problemáticas relacionadas con la salud emocional y con la brecha de desempleo juvenil. En general, se ha considerado que la educación superior debe ser un promotor de formación integral y bienestar, que por ejemplo se ha considerado desde el informe “la educación encierra un tesoro” (Delors & UNESCO, 1996), a partir del fomento de una educación que promueva el aprender a ser y aprender a convivir, como parte de la formación integral en la sociedad actual; este enfoque fue base para la consideración del modelo de competencias en el modelo europeo Tunning (González & Wagenaar, 2003) el cual además incidió en diferentes modelos de educación a nivel mundial. Se han emprendido diversas iniciativas buscando intervenir esta realidad de los jóvenes desde la promoción de competencias socioemocionales utilizando diversos enfoques en la educación superior, ya sea impulsando estas competencias en cursos específicamente diseñados, o ya sea incluyendo estas competencias en el diseño de las diversas asignaturas universitarias. Igualmente, se ha reflexionado sobre la promoción de estas competencias que se genera en la vida universitaria desde las actividades extracurriculares. Sin embargo, esta reflexión se ha realizado desde la satisfacción o conveniencia de participantes en las actividades extracurriculares (Pozón López, 2014) , o desde la visión sobre estas actividades extracurriculares según los docentes y directivos de facultad (Clegg et al., 2010) , pero no se ha considerado la visión, las condiciones en las que se participa en la educación superior y las creencias que se tienen sobre el vínculo entre el juego y la promoción de competencias

socioemocionales, desde las personas que orientan y enseñan en las actividades de formación extracurricular.

Esta investigación sobre las creencias del grupo de entrenadores, docentes y directivos de actividades extracurriculares se basó en el paradigma cualitativo, considerando que sus saberes “emergen de la interpretación de sus manifestaciones explícitas o implícitas sobre lo que creen (el personal docente y directivo de AFEC) que hacen o deberían hacer” (p.45) (Cambra & Palou, 2007). Se parte de la base que la acción de un docente o entrenador está relacionada con su pensamiento, con lo que sabe y cree de su labor (Woods & Çakir, 2011), y de cómo construye socialmente el discurso que fundamenta su acción. En esta investigación se buscó conocer la función del lenguaje y pensamiento de este grupo humano vinculado a las actividades de formación extracurricular desde un enfoque hermenéutico (Flores et al., 2014).

En esta investigación se utilizaron 3 fuentes primarias de información. En primer lugar, se realizó una caracterización de las actividades extracurriculares con una muestra de 43 instituciones de educación superior colombianas, para tener un panorama organizacional general. En segundo lugar, se hizo un análisis documental a las políticas o lineamientos de bienestar universitario, relacionados con la práctica de actividades extracurriculares, en una muestra de 4 IES colombianas. En tercer lugar, se realizó la interpretación de las creencias de 14 docentes, entrenadores y directivos que desarrollan actividades extracurriculares, pertenecientes a cuatro IES de Colombia.

Para interpretar la realidad percibida por el grupo de entrenadores y directivos, se partió de un referente sobre el currículo y el extracurrículo (Gimeno Sacristan, 1991; Posner, 2004), y esta visión se comprendió desde la categoría de las características distintivas de una actividad extracurricular en educación superior (Bartkus et al., 2012). La concepción sobre las competencias socioemocionales que se promueven en dichas actividades extracurriculares se abordó desde el concepto de competencia socioemocional (Rodríguez Ledo, 2015) y estas se

analizaron desde la categoría propuesta dividida en 5 tipos de competencia socioemocionales, según Reuven Bar-on (Bar-On, 2006). La visión y comprensión sobre el juego se basó en la conceptualización propuesta para el término “juego” (Caillois, 1958; Huizinga, 1972) y esta información se interpretó apoyándose en la categoría de retóricas del juego (Sutton-Smith, 1997).

Esta investigación se presenta a lo largo de siete capítulos. En el primer capítulo, se plantea el horizonte que enmarca el problema del desconocimiento de la formación extracurricular en la educación superior, y posteriormente se cualifica este problema al entender este tipo de actividades extracurriculares desde su relación con la necesidad de promover determinadas competencias socioemocionales en la educación superior, apoyándose en la lúdica y el juego.

El capítulo dos hace una revisión de la literatura nacional e internacional sobre la formación extracurricular, las competencias socioemocionales y el juego, la cual permitió tener un panorama más claro sobre la importancia de esta formación y su relación con la formación integral en la educación superior, y evidenció el vacío en el conocimiento e investigación sobre la perspectiva de los docentes y directivos de esta formación extracurricular.

En el capítulo tres se presentan los conceptos teóricos que sirven de referente al presente estudio, y se desarrollan las categorías que permiten la interpretación de las creencias sobre la formación en actividades extracurriculares en la educación superior, su relación con el juego y las competencias socioemocionales que los equipos de formación buscan promover en sus estudiantes, en actividades de deporte y cultura.

En el cuarto capítulo se describe el marco metodológico cualitativo desde la aproximación hermenéutica que se utilizó en la investigación, e igualmente se describen las tres técnicas utilizadas para interpretar las creencias del equipo docente y directivo, usando tanto el

análisis de contenido en documentos institucionales, la interpretación de creencias realizada a partir de entrevistas en profundidad con expertos docentes, entrenadores y directivos de actividades de formación extracurricular, y la caracterización de las actividades extracurriculares en la educación superior colombiana. En este apartado se presenta igualmente la estrategia de triangulación que se utiliza para analizar la información que se recopiló en las tres técnicas implementadas, apoyándose en las dimensiones de conocimiento - saber docente (Woods & Çakir, 2011).

El quinto capítulo se subdivide en tres secciones, cada una presenta los resultados de las técnicas aplicadas: a) Aplicación de un cuestionario para la caracterización de la formación extracurricular en 43 instituciones de educación superior en Colombia; b) Análisis de contenido en documentos institucionales de 4 universidades, relacionados con las actividades de formación extracurricular, y c) Entrevistas en profundidad a entrenadores y directivos extracurriculares, pertenecientes a 4 instituciones. Se realizó la triangulación de la información obtenida a través de las técnicas mencionadas, para entender las visiones, tendencias y tensiones presentes en el equipo humano que enseña o dirige en actividades extracurriculares en educación superior en el país.

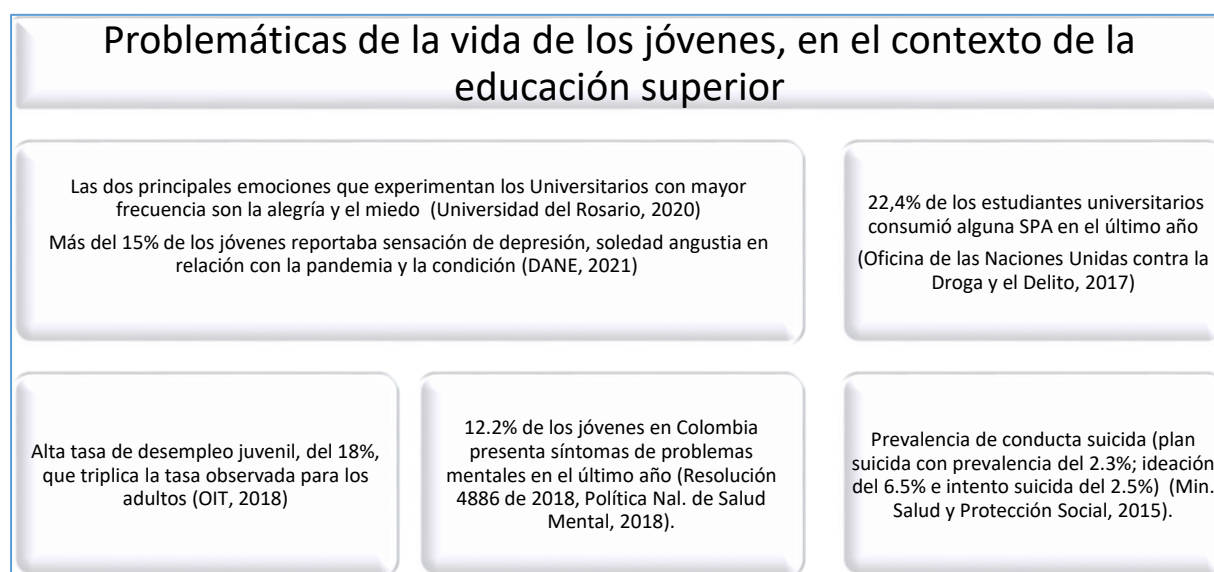
El sexto capítulo presenta las conclusiones basadas en los resultados de investigación, y los aportes a la línea de investigación. El séptimo capítulo presenta una propuesta de fortalecimiento de las actividades de formación extracurricular como promotoras de competencias socioemocionales que generan salud mental y emocional, desde el contexto que se genera en el juego, para ser considerada en la educación superior colombiana.

## 1 Capítulo 1 Contexto del Problema de la investigación

La realidad actual de los jóvenes, con atención en los jóvenes universitarios, presenta una serie de problemáticas y desafíos para el mejoramiento de su bienestar desde la educación superior (ver figura 1), que se acentúan con una reducción progresiva en la matrícula de los jóvenes para acceder a la educación superior, combinado con un aumento en la deserción universitaria en Colombia (Redacción Diario El Tiempo, 2022)

### Figura 1

*Problemáticas de la vida de los jóvenes en el contexto de la educación superior*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Esta situación muestra la necesidad de reflexionar para trazar caminos que apunten a fortalecer la formación integral en las IES, en relación con lo propuesto en el documento de pilares de la educación: Saber hacer, aprender a vivir juntos y aprender a Ser, y aprender a conocer (Delors & UNESCO, 1996).

Para contribuir con este enfoque de desarrollo humano requerido desde la educación superior (en particular al aprender a vivir juntos y aprender a ser, antes mencionados), diversos enfoques coinciden en la implementación de formación en competencias socioemocionales como un recurso para promover la salud mental, la salud emocional, y como resultante en la educación superior, este desarrollo de competencias socioemocionales (CSE) en los jóvenes universitarios tiene una consecuencia positiva, particularmente en cuanto al fomento de competencias relacionales, como respuesta a las necesidades y expectativas del mercado laboral en el momento del egreso (Suleman, 2018), e igualmente estas competencias inciden en el mejoramiento en las expectativas de empleabilidad de los graduados, desde la perspectiva de los empleadores, particularmente en lo relacionado con competencias de interacción con otros, liderazgo y comunicación (Majid et al., 2019).

Para la intervención de estas competencias socioemocionales desde la educación superior, se han implementado diversas estrategias en los sistemas de educación del mundo. Uno de los modelos más usuales es su fortalecimiento desde un enfoque de infusión de competencias relacionales, individuales y de trabajo en equipo, en los syllabus de las asignaturas disciplinares de formación superior; o con la difusión de oferta adicional de cursos electivos o de ampliación de la formación disciplinar con cursos específicos para fortalecimiento de este tipo de competencias. Este modelo incluye lo que allí se ha llamado “actividades de vida en el campus”, conocidas usualmente como actividades extracurriculares. A este modelo de tres estrategias para el fomento de competencias socioemocionales se le ha conocido como de *Infusión, Difusión y de vida en el campus* (MOHE - Ministry of Higher Education Malaysia -, 2006).

Con respecto a la infusión y difusión de este tipo de habilidades, que se plasman y se interpretan en los currículos de las universidades desde la perspectiva de competencias, se han registrado principalmente avances desde los desarrollos propuestos en Europa e

impulsados desde allí a diversas partes del mundo, principalmente desde el camino que se impulsó con el proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2005) y que resaltó dos principales alternativas vinculadas con de la promoción de competencias genéricas (entre las cuales se encontraban aquellas relacionadas con aspectos socioemocionales): a) Dentro del currículo, se incluyen unidades temáticas o módulos del curso encaminados hacia al menos una parte de las competencias genéricas (difusión); b) incluir o imbuir las competencias genéricas al formar parte de un programa académico o módulos de formación. (infusión)

Una situación más compleja se encuentra en el tercer abordaje citado antes, de las actividades de vida en el campus (MOHE - Ministry of Higher Education Malaysia -, 2006), ya que no suele ser considerado dentro del enfoque central de atención formativa de las IES. Este abordaje se relaciona con lo que se conoce usualmente con las actividades de formación extracurricular (AFEC).

En las AFEC se incluyen aspectos como los deportes, las artes, actividades sociales estructuradas, actividades de relacionamiento y de voluntariado, o acciones de fortalecimiento espiritual (Bartkus et al., 2012) . aparecen igualmente actividades como programas de empleo para los estudiantes ya sea dentro de las instituciones educativas (Universia, 2019; Young, 2017) o fuera de ellas (Roulin & Bangerter, 2013) .

Diversas fuentes bibliográficas se refieren a la conveniencia de formación de habilidades de trabajo en equipo y solución de conflictos (Pava Díaz et al., 2019) , así como diversas habilidades relacionales y de desarrollo personal, en la educación superior a través de las AFEC (Campo et al., 2016; Pozón López, 2014; Roulin & Bangerter, 2013; Young, 2017). Hay estudios que evidencian la importancia del desarrollo de competencias relacionales y de interacción para mejorar la empleabilidad de los jóvenes (Busso et al., 2012; Raciti, 2015), e igualmente habrá que observar con cuidado incluso los modelos de actividades extracurriculares que podrían reproducir esquemas de desigualdad que no contribuyan con la

movilidad social y la empleabilidad juvenil (Hordósy & Clark, 2018), si no se genera un abordaje integral de la educación y su enlace con el trabajo y la sociedad. La anterior reflexión implica la necesidad de estudiar la concepción educativa sobre las AFEC desde las universidades.

La esencia de la práctica de las actividades extracurriculares implica su realización en espacios diferentes a la actividad académica tradicional, como canchas, patios, campus, y otros (Guerrero Serón, 2009) que se asocian a actividades de juego, disfrute al aire libre y recreación. Hay que entender en todo caso que estas actividades se realizan a expensas de la institución y por tanto las aulas y demás lugares en las instituciones forman parte del contexto complejo del currículo, entendiendo que en la educación como sistema, para generar desarrollo humano, todas las partes del sistema deben articularse (Bronfenbrenner, 1987). Lo curricular requiere de lo extracurricular.

Existe una tendencia en la literatura científica consultada, en la cual los estudios que se han enfocado en las actividades extracurriculares se abordan desde la visión del cuerpo docente de la facultad o los directivos académicos (Clegg et al., 2010; Ivanova & Logvinova, 2017) pero no se conoce la visión, concepción e interpretación de los profesionales y directivos que desarrollan este tipo de AFEC ni su interpretación del propósito de sus acciones en relación con la visión curricular de la institución. Este desconocimiento, mantiene una separación y el silencio de un grupo grande de miembros de una comunidad educativa que no son integrados explícitamente desde los documentos ni desde el reconocimiento de su postura con respecto a la contribución a los fines de la educación en una institución. La investigación educativa debe contribuir a conocer la visión y la voz de los protagonistas de procesos que constituyen la práctica educativa, dado que esta práctica no habla por sí misma, sino que es algo que hacen las personas (Carr, 2002), y por tanto, se buscará que esta investigación contribuya con una oportunidad para escuchar estas voces.

La mención a la formación extracurricular es marginal en documentos oficiales: esto implica que los equipos AFEC no tienen articulación explícita a nivel sistema educativo; esto genera una paradoja, ya que a semejanza del ámbito curricular, se requiere la implicación personal del docente, y el concurso de lo institucional (Gimeno Sacristan, 1991). Paradoja, ya que los indicadores de calidad en las IES explicitan la necesidad de que todas las partes de una institución se dirijan hacia metas y objetivos comunes para incidir en la cultura organizacional, siendo necesario que docentes y directivos tengan una visión compartida de lo que se busca formar. Como sujeto que participa de la realidad institucional, el profesional o directivo que impulsa AFEC define el propósito de propia labor, aun cuando no conozca la documentación institucional, posibilitando que su acción no coincida con la visión institucional expresada en el currículo.

Para el caso de esta investigación, se centró principalmente en la integración de la visión de las actividades extracurriculares en la educación superior colombiana, teniendo como referente la mirada internacional. En este nivel de la educación, las actividades de formación extracurricular (AFEC)<sup>1</sup> están principalmente agrupadas con las unidades de bienestar universitario. En la sección de Justificación de esta investigación se hace una presentación resumen del contexto del Bienestar Universitario en Colombia como punto de encuentro entre las AFEC y las CSE.

Para tener un referente de las AFEC en otros países de América Latina, las dependencias encargadas de esta formación cuentan con una denominación de oficinas de Bienestar, similares a la colombiana, como el caso de la educación ecuatoriana (Salcedo -

---

<sup>1</sup> A lo largo de este escrito, se usará la sigla AFEC para referirse a las Actividades de Formación Extracurricular, y la sigla CSE para referirse a las Competencias Socioemocionales

Muñoz et al., 2017) o en el Caso de la educación superior en Argentina (Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina, 2019).

En Estados Unidos, estos aspectos asociados al bienestar son abordados por las Students Affairs Offices (ACPA - NASPA, 1998), similar a lo que ocurre en la mayoría de países mundiales, según ha indagado la UNESCO (Ludeman et al., 2009), aunque algunos países, por ejemplo, separan las actividades deportivas universitarias, para darles un tratamiento administrativo y organizacional diferente, como el caso del Consejo Nacional de Deporte Estudiantil en México (CONDDE, 2022) o la National College Athletic Association (NCAA, 2020)

En resumen, si se busca generar un impacto en las condiciones de vida de los jóvenes en la educación superior, impulsando las CSE en el contexto de las AFEC, desde sus recursos de juego, de vida universitario que considera los lugares y horarios extra - plan de estudios, se hace necesaria la discusión reflexiva sobre estas AFEC y su vínculo con la educación. Esto se inicia desde la comprensión de la formación extracurricular que tienen los profesionales y directivos que las ejecutan en las universidades. Este deberá ser el punto de partida para la investigación.

## **1.1 Pregunta de investigación y Objetivos**

Los argumentos presentados en las páginas anteriores nos llevan a formular la siguiente pregunta orientadora para esta investigación:

¿Cómo aportan las creencias que tienen profesionales y directivos acerca de las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, a la formación integral en la Educación superior?

- **Objetivos**

Para resolver la pregunta de investigación, esta tesis se propuso el objetivo general que se presenta a continuación:

Analizar las creencias que tienen los profesionales y directivos acerca de la relación entre las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, para aportar en la formación integral de la educación superior.

Igualmente, esta investigación se apoyó en tres objetivos específicos para aportar en la respuesta a la pregunta de investigación:

1. Caracterizar las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego en las IES desde las creencias de los directivos y el marco normativo
2. Interpretar las creencias de profesionales sobre las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, para la formación integral.
3. Caracterizar las actividades extracurriculares en las instituciones de educación  
Proponer acciones para fortalecer las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, que aporten a la formación integral en la educación superior

Esta tesis de metodología cualitativa (como se describe mas adelante) se orientó desde un supuesto:

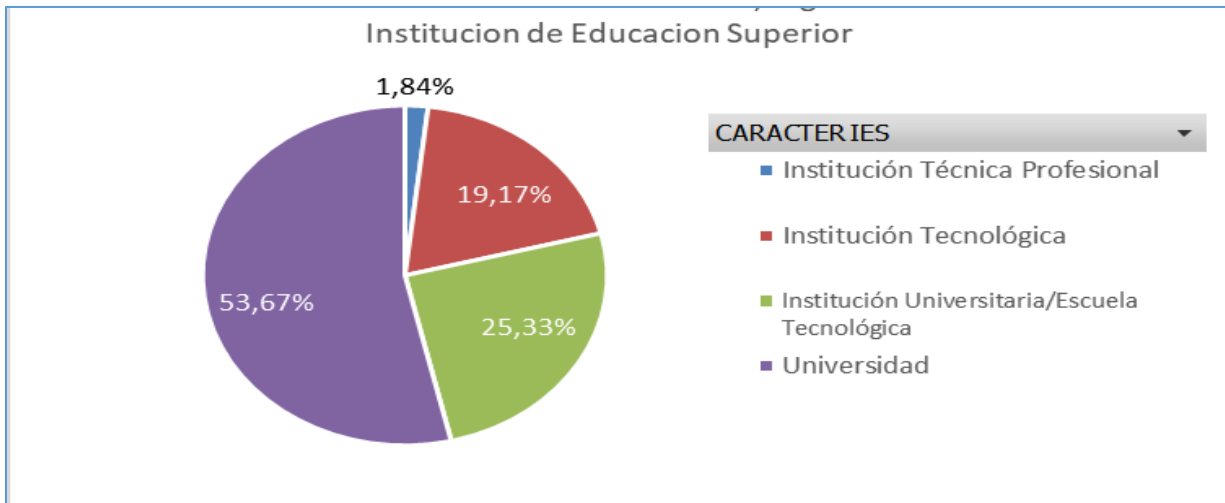
- El contexto emocional y psicosocial de los jóvenes en las IES puede ser intervenido efectivamente desde la integración plena en la formación integral, con la promoción de competencias socioemocionales y el juego que se genera en las actividades extracurriculares en la educación superior

## 1.2 Justificación

Las actividades de formación extracurricular se localizan en el sistema de educación superior colombiana, en el cual existen 316 Instituciones, de las cuales 250 son IES de carácter privado y 86 son instituciones públicas (Becerra Plaza et al., 2020).

### Figura 2

*Distribución de la Matrícula en Colombia*



Fuente: Datos SNIES 2020

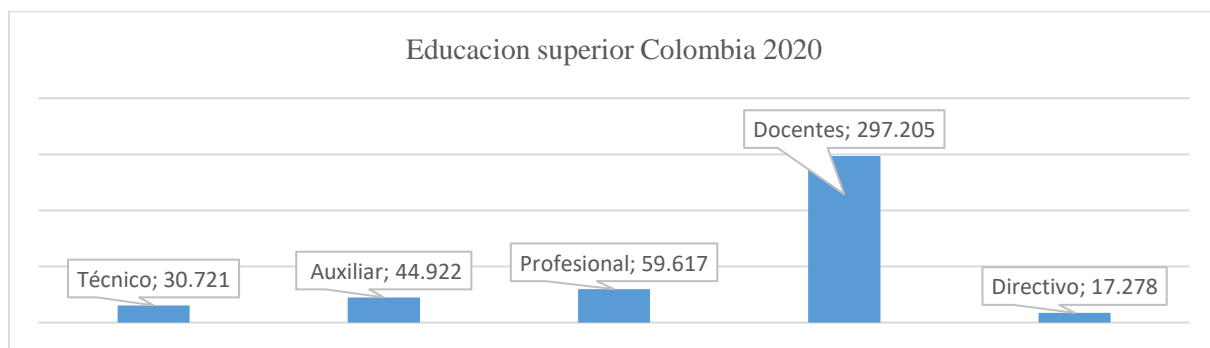
La figura 2 muestra la distribución de la matrícula en educación superior de Colombia, y nos presenta la distribución de los 4.494.207 estudiantes matriculados (SNIES, 2020). Evidentemente, el principal componente se encuentra en el nivel universidades e instituciones universitarias, que tradicionalmente incluyen programas académicos de entre 4 y 5 años de duración, lo que implica un horizonte de tiempo que tienen estas IES para incidir en el desarrollo de competencias socioemocionales y lógicamente disciplinares en sus estudiantes.

En este sistema de educación trabajan 297.205 profesores, donde el 54.2% están vinculados laboralmente mediante contratos fijos o indefinidos en sus instituciones (ver figura 3).

Para atender la necesidad de actividades extracurriculares en IES de Colombia<sup>2</sup> se estima una fuerza de docentes y entrenadores de cerca de 4.721 personas que orientan este tipo de actividades, que podrían estar orientando a 141.630 estudiantes participantes de grupos de cultura y deporte en las universidades. Estos serían e los grupos de personas sobre las cuales interesa centrar la reflexión de la presente investigación.

### Figura 3

*Empleados que trabajan en IES, según tipología; y cantidad de Docentes*



Fuente: (SNIES, 2020)

En Colombia, la Educación Superior se organiza mediante la Ley 30 de 1992. Según esta ley, toda institución de educación superior debe contar con una política de Bienestar y desarrollar todas las acciones definidas, orientadas a la comunidad universitaria. Esta misma norma, en sus artículos 117 al 119 define el marco general regulatorio para el Bienestar universitario, que entre las diversas responsabilidades que asigna para esta función, incluye el espectro de actividades de formación extracurricular, dirigidas a estudiantes, docentes y

---

<sup>2</sup> En el momento no existe una estadística específica a este respecto, y la ausencia de esta información puede estar en relación con la problemática de visibilización de este grupo humano en las instituciones. Se realiza una estimación del tamaño del grupo de trabajo en extracurriculares que puede variar entre instituciones de menor tamaño, pero fácilmente puede ser mucho más grande el grupo de trabajo en instituciones de alta matrícula con diversas sedes y seccionales. Si se toma como referente la cifra de 800 entrenadores de deportes que clasificaron con sus equipos en Juegos Universitarios del 2019, representando a solo 134 instituciones que clasificaron a nivel nacional (ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades, 2019), la consideración para 316 IES del país nos arroja una cifra mucho mayor de profesionales, al incluir artes y deportes (suponiendo un número igual de docentes de artes, y 3 directivos en promedio por IES).

personal administrativo (*Ley 30, Servicio Público de La Educación Superior, 1992*). En la tabla 1 podrá verse la generalidad del marco normativo que guía el Bienestar Universitario, en donde se encuentra el marco de acción de las actividades de formación extracurricular entre otras funciones de la función bienestar para IES en el País.

**Tabla 1**

*Normograma general del Bienestar Universitario en Colombia*

<b>Tipo</b>	<b>Número y año</b>	<b>EXPEDIDA POR</b>
<b>Constitución</b>	1991	Asamblea nacional constituyente
<b>Ley</b>	30 de 1992	Congreso de la república de Colombia
<b>Ley</b>	100 de 1993	Congreso de la república de Colombia
<b>Ley</b>	115 de 1994	Congreso de la república de Colombia
<b>Acuerdo</b>	03 de 1995	CESU
<b>Ley</b>	749 de 2002	Congreso de la república de Colombia
<b>Política sectorial</b>	Acuerdo 05 de 2003	Asociación colombiana de universidades – Red Bienestar
<b>Ley</b>	1257 de 2008	Congreso de la república de Colombia
<b>Ley</b>	1581 de 2012	Congreso de la república de Colombia
<b>Ley</b>	1620 de 2013	Congreso de la república de Colombia
<b>Ley</b>	1740 de 2014	Congreso de la república de Colombia
<b>Resolución</b>	2423 de 2018	Ministerio de salud
<b>Acuerdo</b>	03 de 2013	CESU
<b>Decreto</b>	1421 de 2017	Ministerio de educación
<b>Lineamiento</b>	2013	Ministerio de educación
<b>Lineamiento</b>	2018	Ministerio de educación
<b>Resolución</b>	666 de 2020	Ministerio de salud
<b>Resolución</b>	15224 de 2020	Ministerio de educación

<b>Acuerdo</b>	02 del 2020	Consejo nacional de acreditación
<b>Resolución</b>	223 del 2021	Ministerio de salud y protección social
<b>Ley</b>	2210 del 2022	Congreso de la república de Colombia

Fuente: Elaboración propia (2022)

En el contexto colombiano, la legislación reciente y particularmente los lineamientos que determinan la calidad de instituciones en Colombia no hacen mención explícita de las AFEC (Acuerdo 02 de 2020 - Por El Cual Se Actualiza El Modelo de Acreditación En Alta Calidad, 2020), se incluyen en dicho documento, dentro de lo que se espera de la función de Bienestar Universitario, agrupándose bajo la visión de formación integral y desarrollo humano.

De manera similar, los textos oficiales del ministerio de Educación Nacional de Colombia asumen las Competencias socioemocionales (sin precisar si las entienden de forma curricular o extracurricular), como una forma de habilidades relacionales, como parte de un gran grupo de competencias genéricas en la educación superior, sin tampoco hacer mención específica. Estos documentos tienen amplitud para que cada institución interprete o incorpore estas habilidades relacionales, de acuerdo con sus propios principios e intereses formativos dado que oficialmente “no se pretende chocar con los énfasis particulares del currículo nuclear que cada universidad, en su autonomía académica y vocación institucional, quiera adoptar de manera transversal como desiderátum para que desarrollen todos sus egresados” (p. 1) (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Este voto por la autonomía deja a las habilidades de relacionamiento (CSE) fuera del sistema de medición y evaluación institucional oficial de educación superior, en contravía a lo que hacen otros países, como lo hace la OCDE, que precisamente ha sugerido a Colombia “una mayor exigencia en los requisitos de operación y la creación de estándares específicos para la formación profesional también ayudarían a elevar la calidad del sistema” (p. 13) (OCDE, 2016) que incluyan estas CSE.

### **1.2.1 Formación de los equipos de AFEC**

Si bien en los últimos años se han registrado avances, en estos campos de la ocupación de la formación extracurricular (particularmente en deporte) laboran igualmente personas con formación profesional y con formación empírica<sup>3</sup>. En el campo ocupacional, y dado el bajo reconocimiento o reputación de las personas que trabajan como “entrenadores”, puede encontrarse un riesgo social (Ochoa Reyes, 2018), por cuenta de la baja regulación que afecta la remuneración y la estabilidad laboral. En particular, en el campo del deporte, principalmente se encuentra una formación técnica - disciplinar, centrada en el hacer (Expediente OG -157 - Sentencia C-490/19 (Octubre 22 de 2019), 2019), pero no necesariamente se requiere preparación específica en conocimientos para la docencia, aunque la normatividad progresivamente estimula la profesionalización del entrenador no titulado (*Ley 2210 Del 23 de Mayo de 2022, Por Medio de La Cual Se Reglamenta La Actividad Del Entrenador (a) Deportivo (A)*, 2022).

El punto anterior se verifica al contrastar el documento metodológico del sistema nacional de información en la educación superior colombiana (SNIES), cuando en el reporte de docentes de una institución de educación, se hacen las mediciones a partir del nivel de formación técnico profesional, y un segundo indicador es el número de docentes con maestría o doctorado (Documento Metodológico - SNIES, 2020). Estos reportes se traducen posteriormente en escalas o ratings institucionales, como el caso del MIDE, en el cual uno de los elementos para clasificar públicamente las universidades entre sí, es el nivel educativo de los docentes (Documento Metodológico - MIDE Universitario, 2018).

---

<sup>3</sup> Nota del Autor: En el contexto de las AFEC en Colombia donde hay mayor documentación se relacionan con el deporte, aunque a nuestro juicio y conocimiento del sector, es posible hacer extensivo esto a otras áreas de las actividades extracurriculares como las artes, las actividades sociales estructuradas, actividades de relacionamiento y de voluntariado, y acciones de fortalecimiento espiritual.

Con base en lo anterior, las instituciones que tengan vinculación de entrenadores con bajos niveles de formación titulada, o de nivel empírico, no los incluirán en los estándares institucionales como “Docentes”, sino buscan otros tipos de vinculación. Esto genera una separación del concepto del “entrenador” o persona que forma en las actividades extracurriculares en la universidad, del docente propiamente dicho (según los anteriores estándares mencionados). Esta separación de tipos de docentes y entrenadores es una de las manifestaciones que configuran la relación de las IES con las actividades extracurriculares.

En el ámbito universitario, al revisar los contenidos de formación que se proponen para los directivos de las dependencias de Bienestar universitario en los encuentros de formación denominados “plenos nacionales de Bienestar” impulsados por el ente que agrupa estas dependencias (red bienestar de la asociación colombiana de universidades), que son el evento más grande donde se reúnen las dependencias de Bienestar universitario de Colombia a trabajar sobre este campo de la educación superior, podemos ver que por ejemplo, el evento nacional del 2015 se concentró principalmente en el manejo de los estudiantes con Becas; el evento del 2016 trabajó sobre la inclusión y discapacidad; el evento nacional del 2017 trabajó sobre la relación del campus y el tiempo libre; el evento de 2018 trabajó sobre la felicidad; el evento del 2019 trabajó nuevamente sobre inclusión desde una perspectiva amplia (ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades, 2021). Podría afirmarse al revisar las propuestas de formación más recientes, que ha sido muy baja la posibilidad de reflexión sobre los propósitos y relación con el currículo y lo que se hace en las dependencias universitarias de Bienestar, donde en Colombia se concentran las ofertas de extracurriculares.

Contrasta esto con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el seguimiento del Bienestar (dirección de fomento de la educación superior Ministerio de Educación Nacional, 2018), presentada en el Pleno nacional de bienestar del año 2018, donde se hace un resumen del seguimiento a la opinión de programas en bienestar, según lo

reportado en el sistema nacional de información SNIES, y lo contrasta contra la opinión de funcionarios del bienestar según puede verse en tabla 2.

**Tabla 2**

*Extracto resultados de talleres nacionales sobre información de Bienestar en SNIES*

Campo	Percepción de
Acompañamiento académico	4,72
Atención en salud	4,17
Desarrollo artístico	4,33
Desarrollo deportivo	4,42
Orientación	4,20
Promoción socioeconómica	4,01

Fuente: Adaptación de informe dirección de fomento de la educación superior MEN, 2018

Estos resultados, agregados a lo que el mismo documento ministerial (dirección de fomento de la educación superior Ministerio de Educación Nacional, 2018) propone como elementos base para la medición del bienestar: indicador de permanencia + valoración de la infraestructura + dimensiones del bienestar + calidad de vida; muestran la tendencia de importancia en la valoración del Bienestar.

Al contrastar las propuestas de formación de los equipos humanos de AFEC, por una parte, y por otra al ver las tendencias propuestas por el ministerio de educación para evaluar el servicio de Bienestar en las universidades, se observa en primera instancia una discordancia entre lo que se realiza desde las instituciones y lo que se impulsa desde los indicadores de calidad en el sistema de educación superior.

Documentos oficiales de calidad en la educación superior (Acuerdo 02 de 2020 - Por El Cual Se Actualiza El Modelo de Acreditación En Alta Calidad, 2020; *Decreto 1330 de 2019, Sobre El Registro Calificado de Programas Académicos de Educación Superior*, 2019) no

realizan ninguna mención a las AFEC o a las competencias socioemocionales, más allá de sugerir desde el modelo de bienestar universitario el énfasis en promoción de convivencia.

Resulta deficitario para una concepción de “universidad”, el simplificar la incorporación de las competencias socioemocionales en las AFEC para la educación superior colombiana simplemente a los temas relacionados con la superación de conflictos, a manera de una visión de mínimos de tolerancia entre personas.

## **2 Capítulo 2: Marcos de Referencia**

Para el presente capítulo se realizó una revisión de Investigaciones doctorales y artículos científicos asociados con el problema planteado para la presente investigación. Inicialmente, se hizo un levantamiento del estado del arte en la literatura científica y académica sobre la formación extracurricular, las competencias socioemocionales y el juego. Posteriormente, se detallaron los principales conceptos que se tomaron como referente para realizar la investigación, y se especificaron las categorías que guiaron el análisis de dichos conceptos en las creencias y percepciones de los entrenadores, profesionales y personas con función de liderazgo en las actividades extracurriculares de IES.

### **2.1 Estado del arte**

El presente estado del arte se estructuró sobre la triada de conceptos que orientan la presente investigación: la formación extracurricular, las competencias socioemocionales y el juego. Este estado de las investigaciones doctorales sobre el tema, se aborda desde el contexto internacional y luego del contexto nacional y local

El estado del arte se apoyó en la revisión de artículos científicos consultados en bases de datos indexadas, libros y capítulos de investigación, y tesis doctorales publicadas en repositorios especializados. En general, el presente estado del arte contribuyó al esclarecimiento de puntos de vista en la literatura, a reconocer vacíos que la investigación precedente no había abordado, y a la clarificación de puntos de tensión presentes en el debate académico sobre la triada de conceptos que aquí interesaban. Al finalizar el capítulo se realizaron algunas reflexiones sobre los hallazgos de esta fase de investigación documental, que se retomaron en la fase de recolección de datos como referentes para la construcción de herramientas y posteriormente para la discusión de los hallazgos.

### **2.1.1 Estado del arte sobre la Formación extracurricular**

Este segmento del estado del arte se concentró en la revisión de documentos tipo Tesis doctorales o tesis de grado e investigaciones publicadas en revistas indexadas internacionales, sobre textos publicados en español e inglés. Los elementos centrales de la búsqueda fueron textos en los cuales se encontrasen vínculos entre las actividades de formación extracurricular AFEC y las competencias socioemocionales, con énfasis en la educación superior. Se revisaron textos desde diversos países, y lógicamente se realizó una revisión en Colombia.

En Colombia, no se utiliza el término “extracurricular” en ninguno de los textos que se pudo consultar en los repositorios de tesis doctorales existentes en Colombia (ver anexo 2). Únicamente se ubicó un trabajo doctoral de investigación que incorporó la terminología extracurricular (en su resumen en inglés), pero en el texto en castellano lo sustituyó por “extraescolar”, y lo definió como un contexto de aprendizaje (en el tema de la huerta escolar, que era su interés de contexto para la investigación), entendiéndose la huerta como un lugar fuera de las aulas y fuera de las responsabilidades académicas directas de los estudiantes, pero constituido como un escenario cultural. La autora define como un espacio cultural a un lugar en el cual los estudiantes comparten valores, normas sociales, creencias, costumbres, hábitos historia y comportamientos (Balda, 2018). Si bien en este documento se inicia la presentación destacando la importancia de espacios dentro de las aulas tradicionales y fuera de dichas aulas, como lugares donde se genera conocimiento y cultura, la autora no se concentra en la importancia en sí de lo extracurricular (o extraescolar como lo denomina), sino se centra en describir la huerta escolar como un espacio de aprendizaje y socialización del hecho matemático de las razones y las proporciones, dado que esto último era su real interés en el trabajo investigativo. Como parte de una de las premisas que se visualizaron durante la consulta es que en Colombia no se utiliza el término “extracurricular” en ninguna de las tesis

doctorales que se pudo consultar en repositorios de tesis de los Doctorados de país (Montejo Ángel, 2019).

En el primer caso (Young, 2017), se encuentra el estudio realizado con nueve estudiantes universitarios de la carrera Nutrición, Estadounidenses, participantes del programa “Fun with food camp” como consejeros. Se trata de un campamento, espacio extracurricular al aire libre. Fue un estudio cualitativo de 1 semana de duración, realizado a través de observaciones diarias de los participantes. Utilizaron registro observacional directo, que se trianguló contra una encuesta semi estructurada. La investigación buscaba conocer sobre el trabajo voluntario en tiempo libre que se realiza durante la vida universitaria. En sus hallazgos, encontró principalmente el desarrollo de la competencia en solución de problemas, Participantes del programa de voluntariado desarrollan competencias de solución de problemas y manejo del tiempo en situaciones estresantes. Igualmente, encontró que los participantes muestran avances en el manejo de público y en el desarrollo de habilidades de pensamiento. Uno de los aspectos a fortalecer en investigaciones posteriores es que No considera el contenido en sí de la actividad extracurricular, ni los objetivos de formación del personal que guía estas actividades de actividades extracurriculares como campamentos, ya que el enfoque fue en los participantes. Un vacío entonces es la investigación desde la perspectiva de quienes dirigen esta actividad y lo que estaban buscando desarrollar.

Este estado del arte incluyó el artículo publicado por (Campo et al., 2016), enfocado en 67 jugadores de Rugby de diferentes universidades europeas. La metodología fue a través de un Estudio cuasi experimental, con grupo de intervención y control. Como herramienta de medición se utilizó el instrumento MSCEIT. Se centraban en el rugby como Actividad extracurricular deportiva en función del trabajo en equipo. Se realizaba un entrenamiento específico cara a cara y trabajos de seguimiento con trabajo en catésa. En los resultados encontraron un incremento en inteligencia emocional, y un Incremento en inteligencia emocional

en el factor rasgo en personas inicialmente no motivadas para participar en programas de esta índole. En este caso se encuentra como centro una actividad deportiva extracurricular, pero el énfasis de la formación en competencias fue con una actividad extrínseca al deporte en sí, ya que se basó en un taller dirigido por psicólogos, y no por los entrenadores de rugby.

Se analiza igualmente el trabajo publicado por (Roulin & Bangerter, 2013), realizado con 197 estudiantes universitarios, administración y derecho, participantes en actividades extracurriculares universidades en Suiza. Se trataba de un estudio cuya metodología era exploratoria con cuestionario de seguimiento, sobre motivos externos ( $\alpha .79$ ) y motivos internos ( $\alpha .45$ ) para realizar actividades de formación extracurricular, buscando mejorar habilidades que se reflejen en el currículum laboral. El estudio encontró que los motivos que expresan los estudiantes para participar en AFEC cambian con el tiempo. Primero por motivos vocacionales, y luego buscan actividades de desarrollo socioemocional relacionadas con sus expectativas laborales. Igualmente, otra de las conclusiones que llama la atención es que no toda actividad extracurricular fomenta “todas” las competencias socioemocionales (no existe el one-size-fits-all): hay énfasis que se desarrollan en unas o en otras, como por ejemplo las actividades de arte y expresión fomentan la competencia de pensamiento creativo, pero no en la misma medida contribuyen al liderazgo. Uno de los aspectos a fortalecer en investigaciones posteriores es que no considera el contenido en sí de la actividad extracurricular, ni los objetivos de formación del personal que guía estas actividades de actividades extracurriculares (en este estudio incluyeron actividades de voluntariado, arte y deporte, de manera indistinta), ya que el enfoque fue en los participantes. Un vacío entonces es la investigación desde la perspectiva de quienes dirigen este tipo de actividades y lo que estaban buscando desarrollar sus formadores.

Se consultó un artículo publicado sobre la tesis doctoral de (Pozón López, 2014), centrada en 36 estudiantes universitarios de México, 14 directivos (impulsores de actividades

de formación extracurricular) y 16 docentes (no gestor de AFEC). La metodología del estudio consistió en Estudio cualitativo, basado en entrevista de focus group. Una de las tesis a demostrar era que El involucramiento estudiantil en las actividades de formación extracurricular contribuye con la permanencia estudiantil en las universidades, y conocer los elementos que inciden en el involucramiento estudiantil para participar en AFEC. Este estudio se centró en lo extracurricular entendido como toda actividad desarrollada dentro del ámbito educativo universitario, a manera de complemento para la formación que recibe un estudiante en las aulas de clases; actividad que depende de la universidad, desde su planificación hasta el desarrollo. Las actividades extracurriculares no deben ser parte del plan de estudios regular de la carrera profesional, y deben tener una estructura y misión formativa que vayan más allá de una socialización.

En este estudio no hizo distinción entre actividades extracurriculares lúdicas o no lúdicas, dado que incluyó por ejemplo al semestre de intercambio académico, como experiencia vital (aun entendiendo que este pueda ser parte de la formación curricular).

Entre los hallazgos mencionan que el grupo docente que participó en el estudio valora las actividades si responden a objetivos académicos (es decir, si son co-curriculares y no extracurriculares). Igualmente, encuentran que, para todos los grupos entrevistados, las actividades de formación extracurricular son parte de la esencia universitaria; en particular para el grupo de directivos, refieren que la oferta de AFEC debe ser variada y debe responder a diferentes intereses del estudiante. El estudio no ubica una relación directa entre participar en AFEC y rendimiento académico, diferente a lo encontrado en otros estudios. Señala el autor que los Motivos de estudiantes para participar varían, pero privilegian las AFEC que contribuyen a lo académico.

Como elementos a considerar para futuras revisiones de este tipo de estudios, se pudo constatar que el estudio mezcla AFEC con actividades co-curriculares, como congresos o

trabajos de refuerzo extra-clase: evidenciando que esta separación entre extracurricular y co-curricular no está claramente delimitada. Igualmente, como aspecto a mejorar se encontró que los docentes que participan en el estudio no son gestores de AFEC. Este trabajo resulta interesante para el objeto de este capítulo del estado del arte, porque, aunque se centró en los estudiantes, consideró al personal administrativo responsable de la planeación y ejecución de las actividades extracurriculares, pero solo como informantes de las conveniencias o desavenencias de estas actividades para los estudiantes, sin profundizar en sus intenciones formativas o propósitos de desarrollo en la gestión de dichas actividades.

Según la investigación publicada por (Calero et al., 2017), realizada con 399 estudiantes de secundaria de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Buenos Aires, que si bien no está inmersa en el ámbito universitario, el enfoque de los autores para revisar competencias socioemocionales y su influencia en actividades extracurriculares agrega evidencia empírica para reforzar el presente estado del arte. Este estudio fue realizado mediante un abordaje de tipo cuantitativo, no experimental transversal de correlación, con la Aplicación de la versión argentina de la prueba TMMS21, y pretendía demostrar una relación entre mejor puntuación en inteligencia emocional y la participación en Extracurriculares. En los principales hallazgos, refieren que existen diferencias significativas en inteligencia emocional factor claridad, entre los que realizan AFEC y los que no. Encontró que existen diferencias significativas en inteligencia emocional, siendo menor la puntuación de quienes realizan AFEC de tipo artístico. evidenciaron diferencia en puntuación de inteligencia emocional, siendo mayor la de quienes realizan AFEC bajo la guía de un profesor frente a quienes realizan actividades por su propia cuenta. Un aspecto a perfeccionar en este tipo de estudios, es que No consideró el contenido en sí de la AFEC, ni los objetivos de formación del personal que guía estas actividades, y en relación con esto, el estudio No tiene en cuenta el ámbito institucional que acoge las AFEC, ya que se

entiende que una actividad diferente a las clases, realizada por el estudiante de manera individual, en el contexto del estudio podría ser catalogada como una actividad extracurricular.

En otro contexto geográfico y cultural, se hizo la revisión de la investigación publicada por en la universidad RUDN Rusia Российский университет дружбы народов (Ivanova & Logvinova, 2017) realizada con 95 estudiantes de grado, 122 estudiantes de posgrado, 28 docentes universitarios. Fue un Estudio mixto cualitativo apoyado en entrevistas de grupos focales - cuantitativo (basado en un cuestionario estandarizado) con análisis de documentos sobre actividades extracurriculares. Una de las tesis que el estudio quería constatar es que Las actitudes de la comunidad universitaria en torno a las AFEC inciden en su desarrollo y contribución con el fortalecimiento de la universidad, desde las visiones de los participantes estas actividades. En hallazgos, encontró contradicciones entre documentos institucionales y las visiones de la comunidad en torno a las AFEC, es decir, la documentación oficial propone unos objetivos, pero la comunidad estudiantil se aproxima a estas actividades desde una diferente perspectiva a la que pretende la institución. Encontró que los estudiantes ven como importante pero no desean involucrarse en AFEC relacionadas con voluntariado (algo esencial para esa universidad en particular). A su vez, como institución, menciona el estudio que requieren fortalecer la comprensión y expectativas de estudiantes y de los docentes que impulsan AFEC para fortalecer su impacto en la formación. En los puntos a fortalecer, en el estudio se mezclan de manera indistinta las AFEC con actividades co – curriculares (por ejemplo, se incluyen actividades en las que ingenieros visitan museo de ingeniería). Como en otros documentos que se citaron anteriormente, los docentes participantes del estudio no son gestores de AFEC, e igualmente no se consideró la visión de directivos de facultades o departamentos, quienes redactan documentos institucionales que guían estas actividades extracurriculares.

Al consultar estudios enfocados en las concepciones del equipo que gesta o ejecuta actividades de formación extracurricular en el ámbito universitario, destacamos un reporte de macroproyecto de investigación en el Reino Unido. Este texto afirma que existe reducida literatura para entender aquello que constituye las actividades extracurriculares (AFEC), el grado en el cual los estudiantes se comprometen en éstas y cómo los estudiantes experimentan y conceptualizan los beneficios de dicho compromiso. El objetivo de esta investigación consultada fue conocer las percepciones, entendimiento y valoración del cuerpo académico sobre la vinculación, reconocimiento o acomodación de las AFEC al interior del currículo ampliado en la universidad (Clegg et al., 2010). Se realizó un estudio cualitativo, con entrevistas en profundidad a 18 funcionarios de diferente nivel directivo en la universidad, cuidando la diversidad de etnias, género, edad y experiencia. El análisis de las entrevistas se realizó por lectura repetida y codificación analítica basada en la lectura. Se basó en interpretación de disonancias y matices en las entrevistas.

Los hallazgos del estudio mostraron que encuentran inestabilidad en las definiciones, así como líneas borrosas entre lo curricular y lo extracurricular, a lo largo de las entrevistas. Igualmente, muestran que existen tensiones entre las visiones del equipo académico de las universidades, que sugieren la necesidad de establecer límites en la valoración de las AFEC y de su importancia en el currículo; Así mismo se encuentra una tensión, para entender en qué medida una determinada AFEC tendría valor curricular, en cuanto a su relación con un determinado campo disciplinar; o si por otra parte, se debe separar una disciplina a la hora de analizar los aportes de una AFEC, entendiéndolas como creadoras de capital cultural, con mayor libertad y amplitud de aporte, evitando restringir las contribuciones de estas AFEC a las exigencias neoliberales y reguladoras. Una de las conclusiones orienta hacia la necesidad de incluir personas del equipo directivo relacionadas con la formación extracurricular desde la

Universidad. Es decir, la visión del currículo y los aportes de esta formación desde las personas que gestionan o impulsan actividades extracurriculares en la institución.

Existe una línea de investigación en relación con el vínculo existente entre la participación en actividades extracurriculares y diversas manifestaciones del rendimiento académico como resultado de dicha participación, encontrando resultados de no evidencia de relación entre desempeño académico y participación en extracurriculares (Guèvremont et al., 2014), o mostrando a veces el efecto negativo de la sobre – participación en extracurriculares (Fredricks, 2012); y en diversos y frecuentes casos se atribuyen efectos muy positivos a la participación en este tipo de actividades, fortalecidas desde un enriquecimiento cultural y familiar (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, 2017; Lagacé-Séguin & Case, 2010); o atribuyendo resultados de fortalecimiento en el ajuste general a la vida académica dada la participación en este tipo de actividades extracurriculares (Ivanova & Logvinova, 2017).

A manera de resumen de esta primera parte sobre el estado del arte en la investigación de la formación extracurricular en IES, se muestran una serie de puntos a considerar, como la alternancia de métodos cualitativos y cuantitativos para abordar esta relación entre actividades de formación extracurricular y competencias socioemocionales en los contextos educativos; igualmente llama la atención que los estudios muestran en común la no consideración del contexto educacional de la institución que patrocina las AFEC, y no considera el equipo docente o las visiones de los equipos que dirigen las unidades que impulsan AFEC. Todos los textos se refieren a las actividades extracurriculares en abstracto, sin considerar el equipo humano que las gestiona y las impulsa, y que debe tener una visión clara de las competencias socioemocionales que la literatura suele esperar que dichas AFEC impulsen en los estudiantes.

### **2.1.2 Estado del arte competencias socioemocionales en la educación superior**

En primer lugar, encontramos que durante la escritura de este segmento del estado del arte se observó una dificultad en el proceso de investigación documental ya que en la literatura especializada se registra la existencia de diversidad de expresiones (que fueron tomadas como keywords) a utilizar cuando se refiere al campo de las competencias socioemocionales. Entre los términos próximos encontramos las competencias genéricas (Rodríguez Izquierdo, 2014), competencias blandas, competencias para la vida , laborales generales, para la vida, competencias no – cognitivas y competencias clave o transversales (Cardona & González, 2015).

Los textos con mención a las habilidades generalmente refieren al aprendizaje y la educación de personas a lo largo de las etapas en sus vidas y quizás con mayor frecuencia para la educación de niños; y en cambio, los textos que hablan de la palabra competencias usualmente se circunscriben a la formación y / o desempeño relacionado con la educación superior o con la formación en el ámbito del mundo del trabajo (Climent - Bonilla, 2010)

Sobre este tema, se inició la construcción del estado del arte con un abordaje bibliométrico. Los términos más frecuentemente asociados en las publicaciones científicas de alto nivel asociados con competencias socioemocionales son Motivación, Educación, Inteligencia Emocional. Por otra parte, se puede ver que américa Latina, y Colombia concretamente, no registran publicaciones o participación académica en el campo de las competencias socioemocionales en educación superior. Diversos hallazgos sobre interés investigativo, autores y conceptos próximos sobre este particular que arrojó esta bibliometría fueron objeto de una publicación particular que deriva de esta parte de la investigación (Montejo Ángel, 2018), y los artículos más relevantes fueron incorporados en este estado del arte.

Posteriormente, se realizó una búsqueda de tesis doctorales en los repositorios de 24 programas doctorales de educación o afines de Colombia (Montejo Ángel, 2019); y una

búsqueda en portales especializados en tesis doctorales de España y del Mundo. De esta última los resultados se ilustran a continuación:

**Tabla 3**

*Rastreo tesis doctorales - sobre competencias socioemocionales*

Portal especializado	Tesis doctorales con los temas “Competencias socioemocionales” y /o “extracurricular”
Portal OATD (open Access theses and Dissertations) <a href="https://oatd.org/">https://oatd.org/</a> (rango 2010 – 2019) Solo tesis doctorales con licencia creative commons	Socioemotional competences: 4 registros (1 tesis en España, 1 tesis en Portugal, 2 tesis en Barcelona) Soft skills AND extracurricular: 2 registros (2 Tesis en Estados Unidos)
Portal Dialnet <a href="https://dialnet.unirioja.es/tesis">https://dialnet.unirioja.es/tesis</a> (rango 2010 – 2019) Solo tesis doctorales con licencia creative commons	Competencias socioemocionales: 44 registros de tesis en Universidades Españolas Competencias Blandas: 17 registros Extracurricular: 33 registros
Portal Red de repositorios Latinoamericanos (se filtró la información seleccionando del 2019 hacia atrás.)	Competencias socioemocionales: Perú 14; Chile 2; Argentina 1  Extracurricular: ** aparece un número muy amplio de documentos de toda índole, mezclando tesis, proyectos, tesis pregrado.
No todos los casos corresponden a tesis doctorales. Hay dificultades en la organización de la información en el portal	
Fuente: Elaboración propia (2022)	

Como resultado de la búsqueda, en relación con el impacto en la formación de universitarios sobre estas competencias socioemocionales, se seleccionó para este estado del arte la tesis doctoral de Nérida Pérez, que centró su investigación en describir características de personalidad, inteligencia (desde la psicometría) y la inteligencia emocional con una muestra de 604 estudiantes de último semestre de universidad (Pérez Pérez, 2013). Realizó una comparación de los desempeños de los estudiantes en el instrumento Test de Cattell para medición de la inteligencia general, igualmente hizo una aplicación del inventario SSRI para la evaluación de habilidades propias del modelo Salovey y Mayer; el inventario medida de Cociente emocional EqIS de Bar-ON con una medida auto-informada la inteligencia emocional.

Igualmente, se aplicó el instrumento Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 de Salovey -mayer como medida auto-informada evalúa el meta-conocimiento de los estados emocionales. Se utilizó como medida de personalidad el inventario de cinco grandes factores de personalidad, de Costa y McRae NEO PI-R. Este estudio consideró la calificación media acumulada de los participantes. Encuentra que no existe un amplio número de estudios que relacionen la inteligencia emocional, la personalidad y el rendimiento académico. El estudio no encontró influencias directas entre los constructos asociados en la inteligencia emocional y el rendimiento académico, pero si influencias indirectas de factores de la personalidad.

En la misma línea, se ubica la tesis doctoral de Başak Canboy, que se cuestiona sobre los caminos posibles para mejorar resultados educacionales por la vía de validar el proceso en el cual las CSE puedan ser desarrolladas en adultos en la educación superior. Según las afirmaciones de este autor, en la literatura de las recientes décadas ha quedado claro tanto de forma empírica como conceptual que fenómenos como el liderazgo tienen un muy bajo grado de asociación con la inteligencia (IQ), pero en cambio las CSE son grandes predictores del desempeño de líderes, gerentes y otros profesionales (Canboy, 2014). Es un estudio de corte cuantitativo, con un enfoque de 360 que complementa medidas de auto informe, con seguimiento a reportes de evaluadores externos, con una muestra de 87 estudiantes de posgrado Encontró correlaciones significativas entre las medidas de autoinforme y las entrevistas a evaluadores externos, ratificando el valor predictivo de las primeras, y en sus conclusiones además confirma que desde la educación superior es posible desarrollar competencias socioemocionales. A pesar de que este tipo de abordajes a la fecha de realización de esta tesis parecen escasos en el rastreo de la literatura, la tendencia actual mueve a las universidades para incluir el desarrollo de estas competencias en sus programas.

la participación de los docentes y la institución son factores clave para la obtención de resultados en los estudiantes con respecto al desarrollo de CSE. Esto se verificó en la tesis

doctoral desarrollada en un centro educativo de formación secundaria en la ciudad de Zaragoza, con 157 jóvenes. Es un estudio cuasi-experimental, centrado en la evaluación del impacto de estrategias de difusión de las CSE en jóvenes, donde se encontró que las habilidades de atención y comprensión emocional mejoraron. Las habilidades de regulación y reparación emocional no tuvieron mejora significativa. Las habilidades de regulación y adaptación social mejoraron, con respecto al grupo control. Los efectos de aplicación de este programa (el fortalecimiento de la inteligencia socioemocional) se fortalecieron al ser los propios docentes de la institución quienes fueron formados y aplicaron el programa de formación a los jóvenes (Rodríguez Ledo, 2015).

Se incluyó en el estado del arte la tesis doctoral de Aghdas Safari, de la Universidad islámica de AZAD en Roodhen (Irán), con una muestra aleatoria de 120 estudiantes, para contestar la pregunta de por qué los nuevos estudiantes que ingresan a las Universidades iraníes muestran altas tasas de estrés y comportamientos agresivos, debido entre otros aspectos a la comunicación inefectiva. debilidad en el manejo del estrés, sensaciones de soledad, nerviosismo, falta de sueño y preocupación, que suelen aparecer entre los jóvenes durante su adaptación en su primer año, afectando su calidad de vida. Se utilizó el instrumento EQ-i (Bar-On, 2006), y encontró que los individuos con alta inteligencia emocional muestran una baja expresión de la ira y un mejor control de esta emoción. Igualmente ocurre con el entrenamiento del estrés, con efectos positivos sobre la inteligencia emocional, y evidencia un efecto significativo del entrenamiento en habilidades para las relaciones sociales sobre la inteligencia emocional (Safari, 2015).

Otra tesis doctoral consultada que evaluó impacto de programas en fomento de las CSE en estudiantes universitarios, se basó en herramientas de e-learning desde un enfoque transcultural, con la participación de jóvenes de España (N=297), Argentina (N=156), y de la República de Moldavia, Rumania, Ucrania, Finlandia (N=52) . Es un estudio con metodología

cuasi – experimental, con grupo control y grupo experimental, realizado en dos momentos de investigación (pre – pos test), que realizó el modelo lineal general de medidas repetidas para el tratamiento estadístico de los datos, buscando analizar grupos de variables dependientes relacionadas. La variable independiente fue un taller de intervención soportado on-line. Se presentó evidencia empírica de que este programa es efectivo para el entrenamiento en competencia emocional en las poblaciones universitarias, con el desarrollo de competencias de carácter socioemocional como uso y regulación de la emoción o la expresión, (Pozo-Rico, 2016).

En los últimos años, un sector del sistema educativo público estadounidense se ha concentrado en las competencias socio-emocionales, desde las intra (p. ej.: regulación emocional) y las interpersonales (p. ej. Resolución de conflictos) para intervenir los factores “no-académicos” relacionados con el logro académico. Esto pudo verificarse en la tesis doctoral sobre CSE desde la visión transcultural (Westerhof, 2017). Actualmente al introducir reformas académicas, dan énfasis dichas competencias de nivel semejante a las matemáticas, lectura o ciencias, y promover entornos física y emocionalmente sanos para el logro académico. Una de las tensiones que ilustra esta tesis son las críticas en el influjo de la deseabilidad social en varias de las mediciones actuales, e incluso una forma de excusar la “docencia sin inspiración”, o cayendo en asignar poderes totales a conceptos como la autoestima. Es un estudio cuantitativo de varias fases. En primera instancia es exploratorio y descriptivo, que buscaba diferencias en CSE entre culturas, y se concentró en los resultados de encuestas que se aplicaron. Utilizó el cuestionario HSA (holistic student Assessment), combinado con mediciones o registros académicos y sociodemográficos del sistema educativo con 6.623 estudiantes, entre 4to y 12vo grado, de 52 colegios públicos en Minneapolis. Categorizó la cultura en función de la etnia registrada en los sistemas de educación, junto con el uso del lenguaje usado en casa (incluyendo el inglés, español, Hmong, somalí, y otros). En cuanto a las diferencias en CSE

entre las diferentes culturas, no encontró diferencias significativas, con una leve excepción para asertividad (sin alcanzar rigor estadístico esta diferencia), y en cambio encontró una diferencia significativa para los estudiantes más jóvenes en cuanto al nivel de control emocional. Ratificó que las CSE predicen el logro académico, pero no encontró evidencia para este nivel predictivo en función de la diversidad cultural. En particular, el control emocional mostró el mayor poder predictor del logro académico, al predecir con éxito el logro matemático, logro en lectura y el comportamiento estudiantil.

Se incluyó en este estado del arte la tesis doctoral de María del Mar Souto (Souto Romero, 2012), en metodología mixta cualitativa – cuantitativa que centró su pregunta de investigación, en el contexto universitario europeo, en cómo se logran encajar competencias emocionales para mejorar la empleabilidad e inserción laboral, presente y futura de los graduados universitarios, dentro de los actuales marcos de diseño de competencias. Este trabajo parte del espacio europeo de educación superior (EEES) mostrando que este esfuerzo de alineación educativa implica pasar de una visión de enseñanza hacia una visión de aprendizaje. La hipótesis 3 de esta investigación doctoral considera que aun persisten barreras cognitivas y actitudinales en el cuerpo docente para incluir competencias emocionales en el currículo. Este componente de la tesis fue abordado con enfoque cualitativo, desde la visión de teoría fundamentada, con la participación de 5 docentes de universidades europeas, seleccionados por su condición de expertos en sus campos de conocimiento. Uno de los resultados obtenidos fue la identificación de barreras cognitivas, en donde el profesorado rechaza o no tiene éxito en la integración de competencias emocionales, “por desconocer las técnicas y métodos más adecuados para implementarlo” (p. 216) e igualmente “existe un bajo conocimiento sobre las competencias emocionales, hecho que representa una barrera cognitiva” (p.220). Una de sus conclusiones, es que resulta condición previa necesaria para la

implementación de las competencias emocionales en la formación universitaria, el hecho de que el personal académico se involucre como un colectivo en este proceso.

Al respecto de la capacitación y fortalecimiento del equipo humano en las universidades sobre las CSE, en primera instancia encontramos el caso de la investigación de Stella Betancourt, vinculada con la Universidad del País Vasco, pero con aplicación en una universidad Colombiana (Betancourt, 2010), que se proponía como problema central analizar qué tipo de estrategias de aprendizaje y enseñanza de CSE son las más trabajadas en el aula de clase, por docentes y estudiantes de 6 carreras profesionales. Se concluye la necesidad de que el cuerpo docente en general en las universidades, apropie y clarifique el concepto de competencias socioemocionales y su relevancia en la formación profesional, en relación esto con las habilidades y competencias necesarias para que el docente pueda incorporar estas competencias y modelarlas con sus estudiantes para promover una adecuada atmósfera de relacionamiento social (Jennings & Greenberg, 2009)

Se consultó el artículo de investigación, con enfoque cualitativo con enfoque hermenéutico, de 75 documentos de PEI de escuelas normales superiores ubicadas en 22 departamentos de Colombia (Chica - Palma & Sánchez - Buitrago, 2015) relacionado con el fortalecimiento de equipos de trabajo docentes. Concluye con la discusión entre la situación percibida socialmente, los documentos PEI y la necesidad de preparación de maestros frente a temáticas como la depresión, ansiedad estudiantil, y concluye con la necesidad de que el maestro tenga la preparación emocional para brindar competencias emocionales a sus estudiantes. Concluye que la formación docente en competencias emocionales debe realizarse de una manera diferente, no solo desde los conocimientos, sino desde el Ser, para educar sus estudiantes desde el ejemplo., y (Chica - Palma & Sánchez - Buitrago, 2015) agregan que:

El profesorado trabaja con los niveles de competencia social y emocional que ha podido desarrollar de un modo casi intuitivo (...) Las carencias que aparecen en la práctica

profesional (...) son debidas a la precariedad o ausencia de una formación específica en el terreno de las inteligencias intrapersonal e interpersonal. (p.127).

### **2.1.3 Estado del arte sobre juego en la educación superior**

En general, en el ámbito educativo existe un relativo consenso sobre la importancia del juego en el desarrollo humano y la conveniencia de incorporarlo en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, esta creencia se refiere principalmente al juego en niños. Cuando se habla del juego en el contexto de la educación superior, algunas reacciones usuales de los académicos lo interpretan como algo relacionado con el entretenimiento y no con la formación superior (James, 2019), en ocasiones dicha palabra tiende a ser asociada con actividades frívolas (Sutton-Smith, 1997) , o se trata de asociar y justificar su participación en la educación desde la justificación para la utilización de la gamificación en la educación superior como una de las variaciones aceptadas del juego, para utilidad “seria” de acuerdo con las necesidades de la sociedad (Nørgård, 2021).

Es importante recordar que, en la literatura especializada, se encuentran diferencias iniciales en la terminología que deben ser tenidas en cuenta para la interpretación. En el idioma español, tenemos la definición de “Juego” que, dependiendo del contexto en una oración, puede ser entendido como la condición de diversión y recreación o como el conjunto de reglas, lugares y recursos para una actividad divertida. En el idioma inglés, se puede ver más fácilmente la diferencia con el uso de la expresión “play” como la experiencia vivida por una persona en una actividad lúdica, y el “game” como la actividad divertida en sí, con sus reglas, espacios y recursos propios. Para la revisión de fuentes fue relevante entender esta diferenciación para la construcción del actual escrito, y a lo largo del escrito se hacen las precisiones que permitan diferenciar las acepciones en español al utilizar la palabra “juego” para la claridad.

Al realizar la revisión de la literatura afín con el juego en la educación superior, se tomaron principalmente como términos de orientación de la revisión los siguientes: “juego”,

“educación superior”, “extracurricular” o “competencias socioemocionales”. Las fuentes consultadas fueron diversas tesis de grado doctorales relacionadas con los términos mencionados, artículos en bases de datos científicas que fuesen resultado de investigación empírica y artículos científicos que fuesen revisiones de literatura reciente; Igualmente se consultaron capítulos en libros de investigación que tuviesen relevancia en el campo que se está estudiando.

Como resultado de esta revisión, se agrupan los tópicos del estado del arte sobre el juego en la educación superior en dos grupos o desde dos retóricas, entendiendo la retórica como discurso para convencer a una audiencia o un grupo en específico y con un propósito (discursivo) definido (Burke, 1969) (p.4) . Agrupó el juego en la educación desde las aplicaciones que parten de una reflexión teórica para desencadenar en una aplicación concreta y la retórica del juego en la educación superior desde la gamificación.

#### **2.1.4 Gamificación y juegos serios en la educación superior.**

Tomando como referente la gamificación entendida como el uso de los elementos que están presentes en el diseño de juegos (y actualmente, en los videojuegos), aplicando estos elementos a actividades tradicionalmente no jugables, para motivar el interés de los usuarios o la actitud de las personas hacia un punto determinado (Ardila - Muñoz, 2019). Estos elementos pueden ser el seguimiento con una ruta de avance expresada en niveles, las recompensas a los participantes, una narrativa que explica y justifica el recorrido y la participación en el juego, el establecimiento de una meta o logro esperado, la evaluación del desempeño, la retroalimentación en el avance en la actividad, y un momento agradable o divertido. No necesariamente gamificar implica un diseño asistido por tecnologías de información y comunicación, pero lógicamente, estos recursos tipo software potencian la experiencia de la gamificación.

Existe un punto de tensión en la literatura sobre el uso de la gamificación en la educación, que afirma que en esta técnica se apropia o se usurpa la diversión, la vinculación emocional y el regocijo del juego (como condición jugadora) con el propósito de extracción de valor, en una forma del llamado “capitalismo digital” (Sicart, 2021) ; dado que se buscaría lograr el mismo compromiso y vinculación emocional de las personas con respecto a los juegos, pero aplicándolo a actividades “serias” o no jugables (del no-ocio) para perpetuar una lógica capitalista de explotación de recursos, donde la salud se cuantifica, los valores son una estadística y donde se puede concebir el “deseo por más y más” amistad y atención de otros (“dame un like en mi publicación...”) (Grosser, 2014), en ese momento el usuario del juego se convertiría en el producto y los datos que arroja su participación en el juego se convierten en una materia prima o un *commodity*.

La gamificación de la educación superior es un tópico que debe ser visto en detalle. Si bien el propósito original podría ser el mejoramiento de la motivación del estudiante, al combatir los estresores propios de la vida académica que debilitan la experiencia académica, es posible que simultáneamente el uso de recompensas, reconocimientos, insignias, tableros de control, puntuación , recompensas y demás elementos de los juegos que se incorporan en las experiencias educativas gamificadas tengan efectos que debilitan la motivación intrínseca hacia el conocimiento, o la misma creatividad y deseo de experimentación por parte del estudiante (Nørgård, 2021; Whitton, 2018)

En la búsqueda de una propuesta que mitigue el impacto del capitalismo digital en la aplicación del juego a la universidad desde las perspectivas de gamificación, existe un campo teórico de reciente desarrollo conocido como universidad jugadora<sup>4</sup> (Playful University o Playful

---

<sup>44</sup> Adaptación de la palabra “playful”, dado que la traducción de “juguetón” sugiere un componente que trae una carga semántica asociada al mundo de lo infantil, que desde el concepto de la educación superior puede distraer al lector del sentido que se busca.

Higher Education) , asociada en primera instancia a una expresión donde lo “*jugador*” supone que el propósito de la tecnología, los juegos y software de puntuación , y en general las aplicaciones gamificadas deberán ser solo son útiles para contribuir con el buen vivir de las personas, y en donde el centro es la persona y no el sistema (Sicart, 2015).

Dicha concepción de la universidad jugadora (Nørgård, 2021) implica incorporar la necesidad del juego en la educación superior, lo que del juego nos atrae, nos hace creativos y nos engancha, pero sin la singularidad e imprevisibilidad propia del juego. Implica esto la capacidad jugadora, pero por fuera del juego, que implica una actitud ante la vida y los desafíos de la vida adulta. Esta condición jugadora es una forma de engancharse con los contextos y los problemas desde una actitud similar a la que se utiliza en el juego, pero con el respeto y la perspectiva de las metas que requiere la vida o el contexto. Esta concepción igualmente se relaciona con la propuesta de un lugar de juego o “círculo mágico” del juego (Huizinga, 1972; Whitton, 2018), que se construye entre el grupo de participantes, con unas reglas internas, con unos límites definidos y una serie de códigos internos en el espacio donde se desarrolla la actitud jugadora.

Esta autora delimita su propuesta para los fundamentos de una filosofía que incorpore el juego en la educación superior, o universidad jugadora (Nørgård, 2021), a través de 3 estadios que permitan transformar las instituciones tradicionales e incluso las instituciones con énfasis en educación gamificada, en IES jugadoras:

El primer marco de juegos sería la construcción o entendimiento del estadio de la CURIOSIDAD, con el impulso en las actividades educativas de una actitud jugadora (juguetona) y las preguntas de ¿qué pasaría si...? Es un momento de exploración o descubrimiento para los estudiantes (exploratorium). Se basa en la delimitación de un lugar sagrado en el cual la imaginación y el impulso de la persona se respeta.

El segundo marco de juegos es el estadio de la CREATIVIDAD. Allí el juego es interacción lúdica, encuentro con otros que impulse la pregunta de ¿cómo podríamos nosotros...? Es un espacio en el contexto del círculo mágico de Huizinga, como lugar seguro con reglas construidas entre los participantes.

El tercer marco de trabajo es la COMUNALIDAD. Allí el juego es creador de cultura y camaradería. Se fomentan los colectivos lúdicos integrando las preguntas de exploración y creatividad, en un ambiente compartido. (en esta concepción, la universidad jugadora es un lugar de encuentro y apoyo; en contraposición, la universidad gamificada será competencia y antagonía). En este estadio, la universidad promueve el juego interpersonal y las asociatividades de juego.

La autora hace un cierre de su tesis (Nørgård, 2021), con una pregunta desafiante, en la cual se podría trascender la universidad de pensamiento académico (del homo-sapiens) , sobrepasar la tendencia de la universidad exclusivamente al servicio y la necesidad del mundo del trabajo y del capital transformador – la industria y la fábrica ( del homo – faber), para fortalecer la formación desde la visión de interrelación y asociatividad desde la perspectiva del juego, como la visión del Homo - ludens de Huizinga.

Una visión alternativa de la educación jugadora en contraposición a la gamificación de la educación superior, se consultó en la investigación sobre “¡juego total!” (Lean, 2019)

Dicho estudio buscó entender cómo el juego puede ayudar a entender la educación superior y la participación de diversos grupos de estudiantes en ella. Es un estudio cualitativo, de naturaleza interpretativa, en el cual se basó en observaciones de grupo, entrevistas grupales y la escritura reflectiva de los participantes. El investigador propone una analogía entre los modelos de gamificación o juegos serios adaptados a la filosofía de la educación. No sugiere la utilización de juegos en las actividades académicas, sino una forma de diseño curricular en el

cual se ajusten los principios del juego como el conocimiento y manejo de las reglas por parte de los participantes, la posibilidad de participar de forma libre en las actividades, el componente social que se construye en una comunidad de juego y la diversión.

Concibe la educación superior como un “juego total” , adaptado del concepto deportivo del “fútbol total” en el cual ningún jugador tiene una posición fija y con una visión colectiva del deporte en la cual todos los jugadores se ajustan a los cambios en el juego dependiendo de las condiciones. Esta visión de la educación implica una perspectiva caótica en la cual está relacionada la creación y la improvisación como parte del juego.

Esta investigación aporta una reflexión / tensión al entender que, si toda institución de educación en sí es una fuente de reglas impuestas, este hecho limita la participación libre y la creación. Estas reglas influyen en el rol de docentes y estudiantes, y puede generar un sistema, con visión de “seriedad” que afecte la diversión en los participantes.

#### ***2.1.5 Juegos aplicados a la educación superior, o herramientas lúdicas aplicadas en la educación con fines específicos***

En esta línea, en la relación del juego, se encuentra la tesis de la Dra. Rayda Guzmán (Guzmán Gonzalez, 2009), en su interés por procurar una definición para la ficción en la hermenéutica filosófica de Gadamer relacionando el modelo de la comprensión con el modelo del juego. En esta investigación de carácter teórico, la autora concibe la posibilidad de una hermenéutica ficcional donde se recupera el estatus problemático de la ficción filosófica. Su punto de partida fue una interpretación del pensamiento de Gadamer, que muestra la importancia de temas como el método en tanto garante de la verdad, la filosofía práctica en la actualidad, vinculando esto con el problema de la ficción y del juego. En un segundo momento el documento aborda una visión del juego como experiencia hermenéutica fundante. El juego allí se muestra como el modelo donde la conciencia busca sentido (y prescinde de conceptos como verdad o razón) que permite la alteridad y con ello la participación. Distinguió entre

modos, ámbitos y formas del juego, y su distinción ayuda a entender cuando el juego se convierte en una acción consciente, reglada y sometida a sus fines, y por tanto humana; cuando a causa de los ámbitos (seriedad, libertad, simbólico y divinidad) que el juego toca el ser humano tiene que escoger, deliberar, distinguir y unir; y cuando según la forma que adopte (ficción, *mimicry* y transformación) se refiere a la manera en que el juego se mezcla con lo real.

La autora destacó en su tesis la postura de Johann Huizinga como pionero en la consideración del juego como la más importante conducta antropológica, incluso antes que el lenguaje, donde manifiesta que la cultura sería la resultante de un juego de las personas con el mundo. Se complementa con la estructura lúdica propuesta por Caillois, se descubre que cada una de las capacidades o actitudes que conforman el juego están referidas a los aspectos más relevantes de la conducta humana, por lo que el juego entonces proporcionaría situaciones existenciales que llevan a la autocomprensión humana.

El juego se entiende aquí como un espacio de libertad en el que cada persona ingresa con las mismas posibilidades y es igual en tanto participante. La lectura de Gadamer lleva a textos de Huizinga, con su visión de "*homo-ludens*" para concentrarse en el juego y entender la ficción como elemento que posibilita el juego. En la hermenéutica de Gadamer, la autora entiende una referencia al tema del juego para entender la existencia de un "otro" y su participación. Propone desde la ficción como concepto filosófico, y como punto de partida para la interpretación del mundo y la creación, una escala de modos de juego, que inicia en la *paidiá*, como un juego verdaderamente espontáneo, que se transforma en *ludus*, entendida como acción consciente, con reglas y que responde específicamente a unos fines. Sería en este *Ludus* cuando es juego humano y desarrolla su misión de interpretación del mundo, y de juego creador. Propone que la ficción, el *mimicry* y la transformación unas formas de juego, que se mezclan con lo real. La ficción es considerada en este trabajo como la principal vía de acceso a

la lúdica en la medida en que hay oposición a la verdad o a la mentira, a lo que es real o a lo irreal.

Por otra parte, En un trabajo que realiza una revisión y lectura crítica de las investigaciones publicadas sobre aplicaciones de juego en la educación superior (Clerici et al., 2021), se encuentra que en el contexto de la educación universitaria no es fácil hablar del juego e integrarlo en la lógica de este nivel de educación. Una de las reflexiones que se encuentran en esta revisión sistemática afirma la innegable importancia que tiene el juego como recurso pedagógico, y coincide con la baja o mínima aplicación de éste en la educación superior por ser considerado más adecuado para niveles precedentes de la formación como la básica o secundaria. En donde se le ve mayor claridad es en las aplicaciones de “juegos serios”, desde las corrientes de la gamificación, que implementan elementos propios del juego y lo aplican a propósitos predefinidos.

Este trabajo investigativo, hizo revisión sistemática de 20 artículos que efectivamente aplicaban el juego en alguna actividad propia de la educación superior. Los hallazgos de este trabajo permiten ver principalmente la tendencia del uso de juegos digitales, y se encuentra que el contenido o estructura del juego, el diseño de reglas y otros atributos del juego propiamente dicho no son objeto de reflexión o investigación, sino principalmente su aplicación o donde frecuentemente se publican reportes de valoración de la experiencia de participación en el juego por parte de los estudiantes. Estas autoras concluyen que el uso de juegos en la educación permite el desarrollo de competencias básicas disciplinares y transversales (como las competencias socioemocionales); igualmente proponen la necesidad de reflexionar sobre la ampliación del juego en la educación como campo propio de investigación.

Al realizar la lectura de artículos científicos y tesis seleccionadas, relacionadas con la temática de juego en la educación superior, una de las conclusiones es que la retórica que explica o permite la inclusión del juego en este nivel de la educación se refiere a un recurso

instrumental para un propósito definido, ya sea aprender un concepto matemático, aprender contenidos de una asignatura, o desarrollar una habilidad de cooperación en el aula, o desarrollar motivación hacia el aprendizaje; diferentes propósitos pero con una utilidad específica, como lo expresa Brian Sutton-Smith, la retórica del progreso animal o de la evolución, en donde los niños ( y los animales) se desarrollan y evolucionan en la vida a través del juego, siendo este necesario por su utilidad para el crecimiento o maduración en alguna faceta de la vida humana, mas no es útil en sí mismo por el hecho de ser divertido (Sutton-Smith, 1997).

Para sustentar lo anterior, se encuentra que en el estudio para la creación de un juego que facilite la relación con las matemáticas en la educación superior, los autores mencionan que, para que un juego desarrolle su potencialidad como recurso en el aula, “deben tener una intencionalidad educativa y haber sido desarrollados mediante un proceso sistémico que se inicie con la especificación del objetivo de aprendizaje” (pág. 139) (López - Mera et al., 2021).

Se consultó igualmente el texto de una investigación realizada en una universidad española, orientada hacia la incorporación del juego o aplicaciones gamificadas en la enseñanza de la música en estudiantes de programas universitarios de educación y donde se indica que “al final la gamificación lo que busca es crear ese contexto favorable y adictivo que producen los juegos para que el alumnado aprenda de una manera mucho más activa, creativa y sea capaz de sintetizar mejor su aprendizaje” (p.74) (Carrión - Candel, 2019). Igualmente, en una investigación realizada en el contexto universitario en República Dominicana sobre el uso de un juego analógico en el aprendizaje de un concepto matemático en la educación superior, las autoras afirman que “el uso del aprendizaje basado en juegos en la educación superior se ha convertido en tendencia (...) en la lucha contra el factor de motivación en el proceso de enseñanza” (p. 5) (Terán - Batista & De Oleo - Comas, 2021).

Con lo anterior, encontramos una coincidencia: en la educación superior es aceptado el juego, siempre que la diversión sirva para lo que la educación desea.

Una aplicación frecuente del juego, en el ámbito de personas jóvenes o universitarios, se refiere al desarrollo de competencias socioemocionales. Un estudio reciente sobre la aplicación de un juego tipo herramienta TIC gamificada para el desarrollo de habilidades sociales (de la Barrera et al., 2020) , realizado con 84 jóvenes españoles, mostró el autoreporte de los participantes sobre su capacidad para regular las propias emociones. El estudio mostró el desarrollo de las habilidades de relación entre pares, por lo menos entre el grupo de participantes de las sesiones de juegos, teniendo en cuenta el reporte de que los participantes han sido capaces de sentir con los otros y de mejorar la cohesión como grupo e igualmente, refieren haber mejorado su autoestima, actitud relacionada con altos niveles de bienestar subjetivo y mostraron el reporte de bajos niveles de problemas emocionales y conductuales. El estudio se enfocó en la experiencia del participante con respecto al juego, como un camino para el mejoramiento de la herramienta, en el cual los participantes solicitan aumentar los componentes gamificados (diseño, premios, más desafíos) para mejorar la motivación al participar.

Una mención relativamente frecuente a una actividad de tipo lúdico que se implemente en la educación superior con relación a actividades escénicas o teatrales, se refiere principalmente al uso de juegos de rol o representaciones teatrales en el ejercicio de algunas competencias socioemocionales con el propósito de generar entornos de prácticas de algunas competencias en las instituciones educativas (Ordóñez Rojas, 2018) (págs. 23, 100 y 123)

En relación con la visión del juego aplicado a la formación profesional, desde el campo de la formación profesional de Actores se ubica la tesis del Dr. Cuesta, en la cual se buscó la indagación sobre la relación del juego y la lúdica en el teatro. Su trabajo, desde una reflexión teórica aplicada a la práctica de la educación superior en la formación de actores a nivel

profesional buscaba discernir qué hay de juego en el arte dramático, cómo es ese juego, qué lo potencia, qué lo mengua o lo impide, cómo mejorar los resultados, qué creadores o pensadores lo han usado, quiénes lo han recuperado implícita o explícitamente en la formación de actores, porque aun cuando el juego es un lugar frecuente y un concepto regularmente aludido en la educación, al parecer no ha tenido un lugar digno para entender su contribución (Cuesta Dueñas, 2015).

Este último trabajo, en relación con las demás revisiones aquí presentadas, facilita las conexiones entre la lúdica, el juego y la creación. La posibilidad de entender el juego y la lúdica como parte del espacio formativo en las universidades, para la promoción de aquello que en el contexto actual se denominan competencias socioemocionales, y que tienen un profundo impacto en la vida del estudiante tanto desde la perspectiva académica, en el demostrado influjo sobre la vinculación de los egresados con el mundo del trabajo y con el desarrollo de habilidades de ser humano en el contexto social actual.

### ***2.1.6 Algunas reflexiones de cierre en el estado del arte***

Diversos estudios muestran la importancia del desarrollo del juego y la lúdica, en relación la formación socioemocional. Datos empíricamente validados muestran la utilidad de este enfoque en las aulas de educación básica para el fomento de temas de convivencia armónica (Romera et al., 2008).

A pesar de que hay modelos de educación superior como el de Malaysia que suponen que las actividades lúdicas o actividades de vida universitaria extracurricular son un camino para la promoción y formación de las competencias socioemocionales (MOHE - Ministry of Higher Education Malaysia -, 2006), y aun cuando hay evidencia de que estos modelos son aplicados en universidades de Malaysia y otros países en Asia (Murugiah, 2015), para el desarrollo de las competencias blandas, los abordajes más utilizados utilizan los métodos de Infusión o de Difusión para la promoción de dichas competencias, y no se han encontrado

evidencias de abordajes de la promoción de este tipo de competencias desde enfoques que incluyan la vida universitaria extracurricular, de ámbito lúdico, o las actividades deportivas - artísticas y los entornos de la universidad como parte de los elementos promotores de competencias socioemocionales.

Como se mencionó, uno de los hallazgos del rastreo de literatura científica nos mostraba a Estados Unidos como un País con el mayor volumen de publicaciones en el campo de las aproximaciones lúdicas extracurriculares y las competencias socioemocionales en el nivel de educación superior, con experiencias concretas de aplicación ya sea en los deportes en Universidades de Estados Unidos (Campo et al., 2016), o en la formación profesional con acciones lúdicas extracurriculares en colleges y universidades de los estados unidos (Young, 2017). Incluso, se propone incluir el concepto de diversión como un factor para incrementar competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diseño, así como su motivación hacia la profesión (Lau, 2015). Igualmente en Europa encontramos evidencias del inicio de interés por las actividades extracurriculares mostrando que estas contribuyen a fortalecer habilidades socioemocionales en específico, es decir, evidenciando que no toda actividad extracurricular fomenta “todas” las competencias socioemocionales (no existe el one-size-fits-all), sino que hay énfasis que se desarrollan en unas o en otras actividades extracurriculares, como por ejemplo las actividades de arte y expresión fomentan la competencia de pensamiento creativo, pero no en la misma medida contribuyen al liderazgo (Roulin & Bangerter, 2013).

No se han hallado documentos o literatura que nos evidencie el abordaje en Colombia sobre estas relaciones entre la lúdica, lo extracurricular y la formación socioemocional de los profesionales universitarios. Otras disciplinas exploran la importancia de incorporación del Juego como metodología propia, e incluso como plataforma de investigación, involucrada en el

desarrollo emocional del estudiante y en el involucramiento o compromiso con la formación profesional (Cuesta Dueñas, 2015).

Las reflexiones teóricas sobre el juego y la lúdica como oportunidades de creación, en particular desde la sociedad actual (Guzmán Gonzalez, 2009), así como la reflexión teórica y aplicada en profesiones como el teatro en las cuales el juego y la lúdica se convierten en herramientas para el desarrollo del potencial humano desde este tipo de competencias emocionales, del propio ser, se convierten en uno de los principales conclusiones del estado del arte, al mostrarnos la necesidad de abrir la reflexión en Colombia sobre el papel de la lúdica para la promoción y formación de determinadas competencias socioemocionales en educación superior desde las actividades extracurriculares, tanto para la generación de capacidades humanas, la potenciación de la relación profesionales - trabajo, como para la articulación de recursos universitarios como momentos de la vida universitaria que se pueden orientar hacia este tipo de formaciones.

Sin embargo, a manera de tensión, se observa que dada la creciente regulación en la estructura de los currículos de los programas de educación superior, unido con las expectativas de avanzar en indicadores de aprendizaje, usando palabras de Antonio Guerrero, en el tiempo de formación del estudiante universitario actual se “reduce al mínimo el valor de todo aquello que no suponga resultados mensurables credencialmente, donde la inclusión de materias que no sean «las importantes»; aparecería como algo frívolo” (p. 401) (Guerrero Serón, 2009). Lo anterior impone un contrasentido a la inclusión de la visión del juego y las CSE en la universidad.

En este contexto, existen aún en la literatura internacional una serie de tensiones en la definición de lo “extracurricular”, y es frecuente ver la superposición del término “co-curricular” para referirse a lo “extracurricular”. En la literatura se logran ubicar frecuentes alusiones a la utilidad e importancia de las actividades extracurriculares, dada su influencia en el desarrollo de

habilidades y competencias socioemocionales o profesionales, pero frecuentemente la definición precisa de lo extracurricular generalmente se construye en términos de ejemplos (Bartkus et al., 2012).

Puede asumirse una postura en donde lo co - curricular se entienda como referida a actividades que requieren la participación de los estudiantes fuera del tiempo tradicional de aula, pero que es una condición para un requisito curricular; y lo extracurricular se entenderá en términos de actividades conducidas bajo el patrocinio y gestión de la universidad pero que ocurren fuera del tiempo normal de clases y no están relacionadas con el currículo, no involucran ningún tipo de crédito o requisito y son meramente opcionales por parte de los estudiantes.

En esta discusión, la educación superior colombiana no ha iniciado su participación. Puede afirmarse que, en términos de la educación superior, prácticamente no hay un direccionamiento claro para asumir la inclusión de las CSE en las extracurriculares de universidades.

Una visión similar se tiene del juego libre en la educación superior, según la cual, las actividades de ocio y diversión no se ajustan al criterio de lo “útil”, y allí se pierde la noción de lo importante de cultivar el espíritu y la “curiositas” (p.81) (Ordine, 2013), que se despierta entre otras, a través de las actividades placenteras de la vida universitaria.

Simplemente, estos no han sido temas de reflexión académica para la vida universitaria colombiana, por lo menos en lo que a investigaciones doctorales se refiere.

Desde la visión de este documento de tesis, la prácticamente inexistente discusión sobre este tema en la educación superior colombiana se convierte en una de las razones para la propuesta de investigación al respecto.

### **3 Capítulo 3: Referentes Teóricos**

Este capítulo fue desarrollado partiendo de las palabras claves, las categorías de análisis y referentes conceptuales que permitieron la orientación para el abordaje teórico del problema de la investigación, y el posterior segmento donde se analizan los resultados.

Las categorías de análisis desarrolladas fueron: Diálogo entre las actividades extracurriculares y la formación integral en la educación superior; Las competencias socioemocionales en la formación integral en educación superior; y Correspondencia entre las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, con la formación integral en la educación superior

#### **3.1.1 *Conceptualización sobre la Formación Integral en Educación Superior***

En primer lugar, se puede dar un contexto a la formación integral en educación superior, apoyándose en Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristan, 1991), que interpreta la educación desde un contexto amplio, con intención y dirección desde unos contenidos curriculares y que se enmarca dentro de unas relaciones personales, un ambiente educativo organizado y un contexto sociocultural. Toda formación en el contexto de la educación superior estará asociada con las necesidades de los seres humanos protagonistas de la educación superior y su contexto. Por esto, uno de los propósitos de la educación, entendido como formación integral, estará asociado con la fundamentación de la personalidad con responsabilidad, con una visión ética, alineada con una forma de pensar crítica que considere a la persona desde su vida comunitaria; entendiendo la visión creativa, y la capacidad de hacer un reconocimiento de su entorno social e interactuar con este de manera productiva (Orduz Quijano, 2020)

Se coincide al entender la formación integral, al abarcar tanto el desarrollo de la personalidad y el concepto del carácter (Orozco Silva, 2008). En esta formación integral, que

se entiende como proceso permanente (Bildung) de construcción de la persona (Gadamer, 1999) incluyente, que abarca desde las humanidades hasta las artes, a la apreciación de un contexto social de la persona.

Con lo anterior, es claro entender que la formación integral no sería el resultado de una casualidad, sino la confluencia de acciones y contenidos, en un proceso permanente de incorporación a la vida personal – social contextualizada del ser, siempre con un matiz de relaciones, con una intención formativa específica desde la institución que impulsa este proceso educativo.

### **3.2 Conceptualización sobre las actividades extracurriculares**

Una forma de iniciar la discusión sobre lo extracurricular es comenzar con una de las concepciones de currículo que nos permita situar el problema de la manera en que deseamos abordar la realidad de la educación superior, al respecto George Posner, en su texto altamente referenciado *Analyzing the Curriculum* (Posner, 2004), recuerda que hay definiciones de currículo como expertos hay en el área de currículo; sin embargo, al hacer una recopilación de los atributos más comunes de un currículo según una revisión de diversas fuentes para proponer una definición, se encuentran:

- **Ámbito y secuencia**, entendiendo que todo currículo puede ser entendido como una matriz de objetivos de aprendizaje asignados en una sucesión de cursos o niveles, agrupados de acuerdo con un tema o visión en común
- **Syllabus**, en un currículo es posible delimitar un plan para un curso completo, típicamente incluyendo la racionalidad del contenido, los tópicos que se deben asumir, recursos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación
- **Esquema de diseño detallado**, como una lista de tópicos cubiertos en el curso, organizados en una manera detallada y gráfica que permita su apreciación

- Estándares o requisitos esperados, propósitos de formación, como una lista de conocimientos y habilidades requeridos para lograr su completitud o adquisición por parte de los estudiantes.
- Experiencias planeadas, involucrando todo tipo de experiencias que los estudiantes viven, que son planeadas desde la institución educativa. (p.12)

El currículo le da un orden a través de la regulación de los contenidos de aprendizaje, para organizar aquello que debe estar en los procesos de enseñanzas y que se debe aprender (Gimeno Sacristan et al., 2012) En el mismo, el texto *Analyzing the Curriculum* (Posner, 2004) hace una mención a qué debe estar incluido en el currículo la formación extracurricular (p,12).

Las actividades extracurriculares se ubican en el currículo oficial o currículo escrito, compuesto de syllabus, esquemas de curso, estándares, listas de objetivos de aprendizajes. El currículo operacional, que está compuesto por aquello que los docentes consideran importante enseñar y lo que estos docentes le hacen saber a los estudiantes sobre qué es lo “importante” en un curso. Difiere del currículo oficial en que los docentes colocan su propia interpretación, creencias y actitudes. Estaría también el concepto del currículo oculto, usualmente no reconocido por el estamento administrativo de las instituciones, pero con alto impacto en la formación del estudiante. Se refiere a escalas de valores, de lo que debe ser y no debe ser adecuado, y a qué tipo de conocimiento es legítimo; una forma de ver el currículo más relacionada con aspectos de moral institucional o individual. El currículo nulo, referido a los temas no pensados y no considerados para ser incluidos en los currículos. Esto da idea de los aspectos que se asumen y subyacen en la concepción formal de currículo.

Finalmente, se encontraría el *extra currículo*, compuesto por todas las experiencias planeadas, que se encuentran fuera de los temas que la institución educativa ha definido para ser enseñados por la escuela o en una determinada carrera (programa académico). Contrasta

con el currículo oficial por su naturaleza de participación voluntaria y de adecuación a los intereses estudiantiles (Posner, 2004):

Mencionado a veces como menos importante que el currículo oficial, in muchas formas es más significativo. Hay que tomar en consideración las lecciones sobre el competir, “espíritu deportivo” y juego en equipo, que se adquieren en el campo de juegos. (pág. 14).

En Estados Unidos, el modelo y las actividades deportivas extracurriculares tienen particular importancia e influencia al interior de la vida universitaria, entre otras cosas dado el componente financiero que mueven los deportes y las competencias colegiales y universitarias, con una organización denominada la NCAA (National Collegiate Athletic Association) , que incluye 1281 instituciones educativas de ese país, con un gran número de estudiantes deportistas y espectáculos deportivos que movilizan un amplio público a su alrededor. (NCAA, 2020).

El término “extracurricular” hace referencia a todas aquellas actividades fuera del cuerpo central del currículo normal, pero que son esenciales como contexto alrededor del desarrollo de los estudiantes. (Shull, 2019).

Queda la reflexión sobre la definición de currículo, concebido como compuesto por todo aquello que ocupa el tiempo escolar (p.35) (Gimeno Sacristan et al., 2012), y al utilizar esta definición, nos centramos en el uso- ocupación del tiempo en actividades educativas, como uno de los elementos que ayudan en la construcción de una definición de lo que sería Extra (afuera) del currículo. Dado que hay una variedad de conceptualizaciones en torno a la expresión “extracurricular”, es prudente revisar algunas definiciones que nos permitan el referente para afirmar luego un punto de vista que le dé fundamento al estudio actual. La delimitación conceptual de las actividades extracurriculares puede permitir tanto al componente administrativo de las universidades entender cómo este tipo de actividades contribuyen a

objetivos educacionales (Bartkus et al., 2012), y además cómo estas actividades se adaptan y tienen en cuenta las especificidades del entorno educacional de cada institución o universidad en particular (Ivanova & Logvinova, 2017)

### **3.2.1 *Delimitación Categoría Diálogo entre las actividades extracurriculares y la formación integral en la educación superior***

Entre las Actividades de Formación Extracurricular (AFEC) se suelen incluir aspectos como los deportes, las artes, actividades sociales estructuradas, actividades de relacionamiento y de voluntariado, y acciones de fortalecimiento espiritual (Bartkus et al., 2012) o actividades como trabajos incidentales de los estudiantes ya sea dentro o fuera del campus (Roulin & Bangerter, 2013; Young, 2017).

Desde un abordaje alternativo, las actividades extracurriculares serían definidas como actividades académicas o no académicas que son conducidas bajo el auspicio de la universidad, pero que ocurren fuera del lugar y tiempo del aula usual, y no forman parte del currículo (en términos de Posner, “no forman parte del Currículo oficial”). Adicionalmente, estas actividades no involucran calificaciones o créditos académicos, y su participación es opcional por parte del estudiante (Bartkus et al., 2012). Estas actividades forman un rol clave en la formación integral, facilitando diversas habilidades de resolución de problemas, análisis situacional y habilidades críticas, a través de actividades cooperativas y de trabajo “manos – a – la – obra”; estas contribuyen en la confianza académica el desarrollo de habilidades sociales y facilitan desarrollo de competencias interpersonales en el estudiante universitario (Chan, 2016)

Estas actividades extracurriculares rara vez están reflejadas en los documentos curriculares ordinarios, e igualmente, es excepcional que utilicen los espacios tradicionales de la educación universitaria. Tienen generalmente un carácter lúdico, que se origina en la comprensión del juego como instrumento o herramienta para el aprendizaje y persiguen el motivo de la diversión. Igualmente, algunas de estas actividades tienen carácter recreativo,

instructivo o formativo (como apoyar en la difusión y adopción de valores culturales de la institución o la sociedad; igualmente, este tipo de actividades pertenecen al espectro de la autonomía propia de las instituciones educativas, respondiendo a demandas sociales del entorno más cercano de la institución y a las necesidades de la sociedad más amplia donde se insertan las instituciones. (Guerrero Serón, 2009)

En el contexto específicamente universitario, es posible considerar la formación extracurricular como un grupo de actividades interrelacionadas, pero de diferentes tipos, enfocadas en el desarrollo del entorno de la vida estudiantil, y la formación de cualidades profesionales del futuro egresado. Incluye la formación de actividad social, como parte de la cualidad integrativa de la personalidad, donde la persona participa de su propia transformación y la de su entorno, de acuerdo con normas y valores aceptados en un grupo social (Ivanova & Logvinova, 2017)

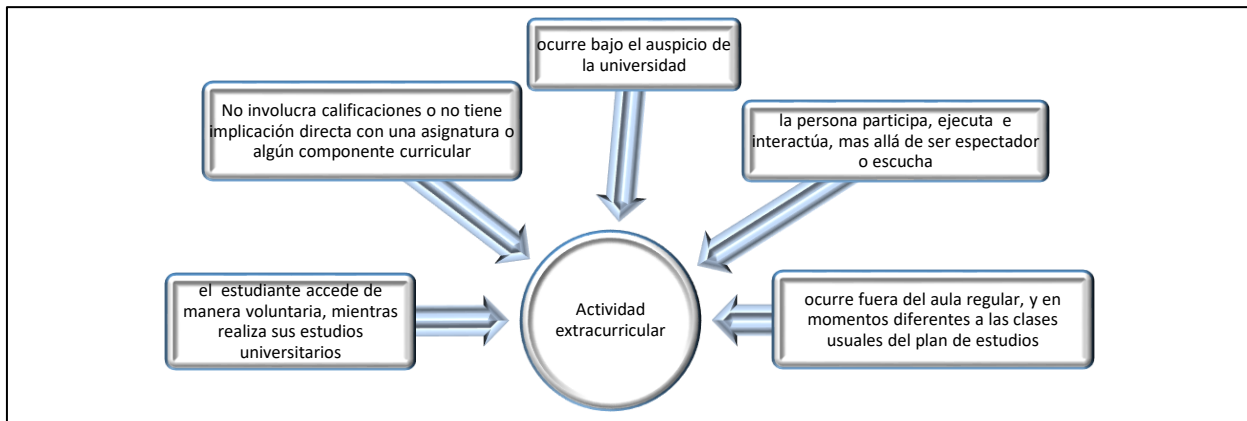
Hablando del contexto de la educación en general, (Guerrero Serón, 2009) se destacan propósitos de las actividades extracurriculares en la vida educativa: a) Tienen una finalidad y características versátiles, ajustándose a los intereses y expectativas de la comunidad educativa en el corto plazo; b) Forman parte de la cultura de la institución, reforzando el poder institucional sobre una nueva red de relaciones formales e informales. Contribuyen a la institución incorporando elementos materiales (espacios deportivos, mobiliario artístico o cultural) e inmateriales, en forma de mitos o leyendas; c) Pueden considerarse como una estrategia de grupos de estatus al interior y exterior de la escuela, contribuyendo al mantenimiento del poder (establecido institucional en el currículo); mejorando de forma indirecta el clima o ámbito moral de aprendizaje en la institución educativa; d) Contribuyen al establecimiento de puentes entre el conocimiento que oficialmente se construirá en las instituciones, y el conocimiento que va surgiendo de manera extraoficial; e) Otorgan un escenario de logro, desde ámbitos diferentes al

académico, (triumfos deportivos, reconocimientos culturales) que contribuyen con el reparto del éxito escolar.

La figura 4 presenta algunas de las principales características que determinan una actividad extracurricular en el contexto universitario. Se destaca el componente voluntario de la participación; en la cual además deberá existir una interacción y actividad del estudiante, más allá de actuar como espectador o escucha; Se caracteriza por la separación del componente de calificaciones en relación con los planes de estudio. Una actividad extracurricular siempre será impulsada desde la estructura de la universidad.

#### Figura 4

*Características de una actividad extracurricular en el ámbito universitario.*



Fuente: Adaptación de (Bartkus et al., 2012)

En la era actual, se afirma que las actividades extracurriculares son una de las principales fuentes de crecimiento competitivo de una universidad en la era de la internacionalización de la educación superior (Ivanova & Logvinova, 2017). Este tipo de actividades contribuyen con la formación de empatía e identificación empática de las necesidades de un grupo o una comunidad (Nunev, 2020)

Este segmento permitió observar la categoría de actividades extracurriculares frente a una complejidad en su definición, delimitación de sus características distintivas, y permite

observar su presencia en diversos textos teóricos de educación, pero evidenciando la necesidad de fortalecer la reflexión sobre estas actividades en el marco de la educación superior.

### **3.3 Concepto de Competencias Socioemocionales**

En la psicología y en el campo de la educación, el estudio de la inteligencia ha sido un problema de relevancia e interés central.

Thorndike fue pionero en la reflexión sobre los componentes de la inteligencia. En su texto clásico “intelligence and its uses”, definió tres “inteligencias”: a) inteligencia mecánica, b) inteligencia social, c) inteligencia abstracta. Por inteligencia social, Thorndike entendía la habilidad de entender y manejar niños y niñas, hombres y mujeres, buscando actuar de manera eficiente en las relaciones humanas (Thorndike, 1920) . Con su propuesta, se puede diferenciar como un primer abordaje que ubicó la importancia del componente social y relacional en la comprensión del constructo “inteligencia” en humanos.

En contraposición a los modelos de inteligencia de orden psicométrico que fueron tendencia quizás hasta el año 1970, se registró en el campo científico la teoría de las inteligencias múltiples, con la visión de que las pruebas estándar de inteligencia general dejaban de lado otras formas de inteligencia humana, y solo medían inteligencia lingüística, lógico-matemática, y algunas formas de inteligencia espacial. Estos argumentos daban fuerza a la naciente visión de inteligencias múltiples, que resaltaba la inteligencia musical, inteligencia corporal – cinestésica, inteligencia naturalista, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia existencial. (Gardner, 2001). En su estudio, definió la inteligencia desde la perspectiva de ser una capacidad de solucionar problemas o elaborar /crear productos nuevos que sean relevantes en al menos una cultura. Gardner afirma que todos los seres humanos poseen todas estas inteligencias, pero difieren entre sí acerca de la distribución de sus inteligencias en el espectro de desempeño.

Los cambios en la concepción de la inteligencia, pasarían de un modelo unidimensional (factor G) a diversos modelos pluridimensionales, como el que se ha citado de Gardner, según el cual se hace visible la concepción de inteligencia emocional. Este abordaje de la inteligencia, se fundamenta en diversas definiciones sobre “emoción”, entendiendo este concepto como un estado de ánimo inducido por percepciones que llegan al ser humano a través de los sentidos, o bien generadas por recuerdos o ideas que con frecuencia se traducen en expresiones diversas, gestos y actitudes (Pérez Pérez, 2013). La inteligencia emocional se basa en un primer artículo publicado en 1990 (Salovey & Mayer, 1990), pero fue en 1995 cuando se popularizó con el texto de Inteligencia emocional de Daniel Goleman (Goleman, 1995)

En general, en la actualidad hay tres principales modelos conceptuales en la inteligencia social y emocional, donde se generó el concepto de competencia socioemocional:

El modelo de Salovey – Mayer, donde se asume la inteligencia emocional como la habilidad de evaluar , percibir y expresar emociones; la habilidad para acceder y / o generar sentimientos siempre que estos facilitan el pensamiento, la habilidad para entender las emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad de regular emociones para promover crecimiento del intelecto (Mayer & Salovey, 1997). Este es uno de los más citados modelos de habilidad, que interpreta la inteligencia emocional como capacidad de hacer conciencia sobre las propias emociones, e interpretar la realidad con base en estos razonamientos, lo que le permite a una persona integrar el pensamiento emocional a su adaptación ante los problemas que le presenta su realidad (López Zafra et al., 2014). Estos autores se separaron de la definición de su trabajo en un marco de “competencia emocional”, para ajustarse al marco de investigación tradicional en el campo de la inteligencia, incluso afirmando que su concepto se sobre – pone al concepto de Howard Gardner de inteligencia intra - personal (Mayer & Salovey, 1993).

Igualmente, se encuentra el modelo de Daniel Goleman, que se refiere a la inteligencia social y emocional, desde la perspectiva de un repertorio amplio de habilidades y competencias que impulsan el desempeño humano. Es un modelo ampliamente aplicado y citado en situaciones organizacionales para el liderazgo y la empresa.

En tercer lugar, se encuentran los modelos mixtos o de rasgos, que implican aspectos motivacionales, rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales y diversas habilidades cognitivas. El modelo Bar-On de inteligencia social emocional es uno de los exponentes más citados en la literatura. Este describe una matriz cruzada de competencias sociales y emocionales interrelacionadas entre sí, habilidades y facilitadores que impactan el comportamiento inteligente (Bar-On, 2006)

Aquí, una persona emocional y socialmente inteligente puede entenderse y expresarse efectivamente con otros, puede relacionarse adecuadamente con otros, y puede afrontar las demandas, desafíos y presiones que la convivencia social presente en el día a día. Implica la capacidad de administrar efectivamente los cambios personales, sociales y ambientales con un afrontamiento flexible y realista de las situaciones inmediatas. Las emociones así trabajan para las personas, y no en contra de ellas. Define la inteligencia emocional y social en términos de una serie de habilidades sociales y emocionales (ver tabla 4) que influyen nuestro entendimiento y la expresión sobre nosotros mismos, nuestro propio entendimiento de los otros y la interacción con ellos, y la habilidad para lidiar con las demandas de cada día.

La medición más común para este constructo ha sido el instrumento EQ-i (emotional quotient), y su implementación en estudiantes universitarios, con una versión corta en español ha sido adecuadamente validada, como medición de la inteligencia social emocional (López Zafra et al., 2014) . Para el caso del ámbito universitario se ha considerado más útil construir un perfil de la inteligencia social emocional de los estudiantes utilizando enfoques mixtos (personalidad y habilidades), pues esto proporciona una descripción general del funcionamiento

social emocional del individuo, considerando además el soporte empírico publicado sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Dominguez Lara et al., 2018)

Puede decirse que en la literatura se encuentran posiciones diferentes sobre la inteligencia emocional. Una, entiende la inteligencia emocional como combinación de atributos muy relacionados con la personalidad, y que difiere del coeficiente intelectual, y está relacionada con competencias ligadas al logro profesional y académico (Fernandez Berrocal et al., 2012; Souto Romero, 2012). La otra visión más generalmente utilizada, considera la inteligencia emocional como capacidad cognitiva, desde la percepción y entendimiento de la información emocional (Fernandez Berrocal & Extremera Pacheco, 2005; Souto Romero, 2012)

### ***3.3.1 Delimitación de la categoría Las competencias socioemocionales en la formación integral en educación superior***

Esta investigación se apoyó en la visión de Reuven Bar-On, que integra las competencias sociales y emocionales para determinar las capacidades de las personas, en relación con la idea de Gardner de inteligencias múltiples, que concebía la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, ya que la inteligencia emocional tiene tanto un componente social y de relación con los otros (Bar-On, 2006).

El modelo ESI (emotional – social intelligence) de Bar-On además de la visión de habilidades incorpora rasgos de personalidad (componente genético y de temperamento) para entender la Inteligencia emocional de las personas (Dominguez Lara et al., 2018). La inteligencia social emocional según (Bar-On, 2006) es:

Un cruce de interrelaciones entre competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que determinan qué tan efectivamente nos entendemos y expresamos acerca de nosotros mismos, entendemos a otros y nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas diarias de la vida (p. 2)

Diversos estudios evidencian la influencia de los fenómenos y contextos sociales sobre la respuesta emocional de las personas (Rodríguez Ledo, 2015). Es decir, que la inteligencia emocional se fundamenta en mecanismos de control y regulación de la conducta social, para entender la inteligencia emocional, debemos atender a la combinación de competencias emocionales y cognitivas, intra e interpersonales de los humanos.

Las competencias socioemocionales son una manifestación de la inteligencia social emocional, entendida como una habilidad para interpretar y entender las emociones propias y ajenas, regularlas y manejarlas en uno mismo y expresarlas de una manera adaptativa según el contexto y útil socialmente; una inteligencia que se puede desarrollar y aprender de manera explícita. Esta inteligencia puede ser potenciada, aunque exista una predisposición mediada por el componente genético y temperamental de la persona que permita desarrollar estas competencias con mayor velocidad (Rodríguez Ledo, 2015).

En la tabla 4 se muestran las Competencias socioemocionales sobre las cuales se centró la investigación. Diversas corrientes en la literatura afirman que la inteligencia emocional (desde la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner) debería enmarcarse solo en el campo de las habilidades sociales y no entenderse como una forma de inteligencia (Ardila, 2011).

**Tabla 4**

*. Componentes modelo Bar-On de inteligencia social emocional*

<b>Competencias socioemocionales</b>	<b>Subescalas o componentes de cada componente mayor</b>
<b>Competencia intrapersonal</b>	<u>Autoconciencia emocional</u> : involucra la conciencia y la comprensión de las emociones propias <u>Autoestima</u> : involucra el entendimiento, aceptación y respeto por sí mismo <u>Auto - Realización</u> : refiere a la habilidad para perseguir las metas que se propone y realizar el potencial individual <u>Asertividad</u> : la habilidad de expresar efectivamente y defender las propias creencias y pensamientos

	<u>Independencia</u> : la habilidad de ser autodirigido y auto controlado
<b>Competencia Interpersonal</b>	<u>Empatía</u> : es la habilidad para estar atento y para entender cómo se sienten otras personas. <u>Responsabilidad Social</u> : es la habilidad para ser cooperativo, y aportar como un miembro constructivo y responsable de la sociedad <u>Relaciones Interpersonales</u> ; se refiere a la habilidad para establecer relaciones placenteras y una interacción saludable con otros.
<b>Manejo del Estrés</b>	<u>Tolerancia al Estrés</u> : la habilidad para tolerar las condiciones difíciles y los eventos displacenteros con el manejo constructivo de las emociones <u>Control de los Impulsos</u> : es la capacidad para resistir o demorar un deseo, un impulso o una tentación por la vía del control propio de las emociones.
<b>Adaptabilidad</b>	<u>Comprobación de la realidad</u> : implica la habilidad para objetivamente juzgar la realidad externa y contrastarla contra los propios sentimientos. <u>Flexibilidad</u> : es la habilidad para adaptar los propios pensamientos y emociones de acuerdo con las situaciones cambiantes y ajustarse a nuevas situaciones. <u>Solución de Problemas</u> : referido a la habilidad para identificar un problema y para colocar en marcha una solución efectiva
<b>Ánimo General</b>	<u>Felicidad</u> : refiere a la satisfacción con la propia vida, y la habilidad para expresar sentimientos positivos y disfrutar de la vida. <u>Optimismo</u> : es la habilidad para pensar positivamente, para mantener a la vista el lado bueno de la vida y mantenerse esperanzado al afrontar dificultades y sentimientos negativos

Fuente: Adaptación de (Bar-On, 2006; Nasir & Masrur, 2010; Rodríguez Ledo, 2015)

Para esta tesis se concibió la inteligencia emocional como un constructo diferente de las habilidades sociales, pero relacionado, puesto que las incluye, pero requiere de un componente de evaluación personal con el objetivo de crecimiento de la persona y control – reajuste intencionado de las emociones.

En general las publicaciones sobre actividades de formación extracurricular citan entre sus expectativas de desarrollo las habilidades sociales y la competencia interpersonal (Young, 2017), el desarrollo la propia conciencia de sus emociones como manifestación de competencia intrapersonal, relacionado con actividades artísticas (Calero et al., 2017) y el control emocional, el manejo del estrés en situaciones sociales de entrenamiento deportivo (Campo et al., 2016) , así mismo el rastreo preliminar de competencias socioemocionales impulsadas desde programas de bienestar y formación extracurricular en universidades colombianas, permite ver

que tenemos evidencia del abordaje previo de competencias asociadas a la adaptabilidad y el ánimo general (Gómez & Montejo Ángel, 2017).

### **3.4 Conceptualización del Juego**

El juego y la lúdica en el campo de la educación superior son campos de bajo desarrollo teórico y conceptual y son campos de amplia divulgación y reflexión en el contexto de la educación básica, donde hablar del juego se entiende como un rol fundamental y central en la vida del niño, pero pareciera que con el crecimiento y maduración de las personas, el juego empezaría a desplazarse hacia la periferia de la vida, aunque no desaparezca del todo, adquiriendo ese matiz de ocasional descanso (Fink, 1960).

Una de las razones para el desplazamiento del juego en los adultos, es que en el contexto de la educación superior, el juego, el tiempo libre son vistos como actividades incluso frívolas, de relax y de “break” o pausa frente al ritmo de trabajo de la Universidad, por lo que introducir esta discusión en el ámbito del quehacer educativo universitario puede implicar reacciones que afectan la credibilidad profesional y la forma en que la educación superior debe ser conducida y entendida (Nørgård, 2021), hablar del juego o de lo lúdico no siempre desemboca en un campo de significado positivo. Frecuentemente es malinterpretado como un lugar obligatorio de humor y gag, o en otras veces se le minimiza o se le infantiliza, o se le atribuye una equivalencia de recurso de animación sociocultural. (Guzmán Gonzalez, 2009). La definición tradicional del juego se ha marcado por una diferenciación entre lo divertido y lo serio.

En este apartado sobre los referentes teóricos de la lúdica y el juego en el marco de esta investigación, es prudente recordar tanto las etimologías que reflejan la evolución cultural de las palabras que hoy se usan y que, por diferentes cambios en la estructura social o moral de la sociedad, han cambiado su significado, como el caso de palabras como el ocio, el juego, el deporte entre otras.

En cuanto al término Lúdica, existía una sola raíz desde el latín que abarcaba todo el campo del juego y el jugar: Ludus, ludere. De aquí proviene la derivación, entre otras, de la raíz *Lusus* de donde proviene *lujuria*, o donde aún persiste en castellano de bajo uso, el verbo *Ludir*, donde su actual acepción de “refregar o rozar dos superficies” estaría en posible relación original con el significado de “retozar carnalmente”(Corominas, 1987). En una acepción original, el *Ludus* estaba en relación con el juego infantil, el recreo y la competición, las representaciones y la importancia de estas en la escuela pública (Huizinga, 1972).

La palabra *juego* fue originalmente registrada en el idioma castellano, hacia 1140, como derivada del latín “*jucus*”, en el sentido de broma, chanza o diversión. En relación con esto, *jugar* aparece en la misma época, como derivado del latín “*Jocari*”, entendido como bromear (Corominas, 1987).

Sobre la palabra *Ocio*, originalmente presentaba la diáda léxica latina de *Neg -otium* como momento del trabajo, como la negación del *Otium* (*momento de descanso, de placeres y poesía*), pero que en la actualidad puede ser considerado en sí como un momento de creación y fomento. “El ocio es el punto cardinal alrededor del cual gira todo” sería una frase atribuida al texto *la política* de Aristóteles, recuerda que en Grecia y roma antiguas, las expresiones para la ocupación empezaban con una negación del momento del ocio (Pieper, 2003).

Llama la atención la forma de conocer el mundo según se concebía en el pensamiento medieval, haciendo la distinción de la razón como *Ratio* y la razón como *Intellectus*. Ambas formas de razón son necesarias para el acto de entender. La primera sería la razón del discurso, abstracción, precisión y conclusión; por su parte, el *Intellectus* sería una facultad de percepción no activa, receptiva, que se da durante la pausa, como el ocio de la contemplación. Las dos formas de razón son necesarias para el trabajo de “conocer” (Pieper, 2003). El ocio no es una negación del trabajo. Todo lo contrario. El ocio es tiempo de afirmación festiva, contemplativa del mundo, necesario para el ejercicio de la razón.

En el texto *Homo Ludens*, en el que Johann Huizinga desarrolla su discurso de posesión en el cargo de rector de la Universidad de Leyde, titulado “los límites del juego y de lo serio en la cultura” (Huizinga, 1972), definía el juego como una actividad libre, ejecutada “como *s*” (una representación o ficción), sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que podría absorber al jugador, en la que no habría ningún interés material o se saque un provecho específico. Esta actividad se ejecuta dentro de un determinado tiempo y lugar en un orden sometido a reglas. El juego es una acción libre y voluntaria, donde los participantes asumen las reglas totalmente, y en el que participar genera un sentimiento de tensión y alegría, mientras se puede tener una conciencia de “ser de otro modo” diferente a como se vive en la vida cotidiana.

Retomando para ampliar el trabajo de Huizinga, el texto *Teoría de los Juegos* (Caillois, 1958) destacaba la necesidad de que en el juego prevalezca la ficción y el recreo, en donde el misterio y la sorpresa se mantengan, y que los simulacros de la vida no se transformen en posesión, de aquí se resaltaba la condición de libertad (de entrada y de salida) y voluntariedad en el desarrollo del juego, y como fuente de alegría y diversión. Un juego donde se participe de manera obligatoria no sería propiamente un juego, sino que se transformaría entonces en otra de las actividades cotidianas de las personas. Roger Caillois propuso como elementos determinantes de un juego: a) libertad de entrada o salida; b) separación, con unos límites de espacio y tiempo precisos y convenidos previamente, c) incertidumbre, para mantener el interés del juego sin conocer qué ocurrirá más adelante, y aquí interviene la iniciativa y creatividad del jugador; d) improductividad, porque no se crean bienes ni riqueza como parte del juego, e) reglamentación, como un acuerdo convencional que si bien podrá redefinirse con el avance del juego, los nuevos cambios en las reglas deben ser aceptados y acatados plenamente por los participantes, f) ficción, en la cual los jugadores asumen una realidad alterna con relación a la vida usual.

Por su parte, en el corpus teórico de la teoría de los juegos, se agrega la idea de seriedad (Gadamer, 1999), refiriéndose al acto de jugar como una acción con su propia seriedad, casi sagrada. Es conocida la frase de “el que no se toma en serio el juego es un aguafiestas” (p. 144), que nos da a entender que la experiencia del juego en sí misma es transformadora de quien participa. Gadamer enfatiza en las artes, y particularmente sitúa su discurso en las artes escénicas, como un “jugar a algo”, en el cual el juego aparece como una representación para su espectador. Enfatiza que, en el juego artístico, siempre se juega a algo, y siempre habrá otro que descifra el significado del juego.

Dado que para esta investigación se hace referencia a actividades extracurriculares en grupos artísticos y en grupos de deporte, es prudente traer la reflexión sobre el concepto del deporte y el juego.

La palabra deporte tiene su origen en el latín *deportare* y no en el vocablo inglés *sport*. El diccionario etimológico de la lengua castellana (Corominas, 1987) dice "Deporte 'placer, entretenimiento; antiguamente hacia 1440 (y depuerto, s. XIII). Deriva del antiguo deportarse 'divertirse, descansar', hacia 1260, y éste del latín deportare 'traslado, transportar' (pasando quizá por distraer la mente); como 'actividad al aire libre con objeto de hacer ejercicio físico'. La expresión “deporte” regresó al uso común en el siglo XX para traducir el inglés sport (que a su vez viene del francés antiguo deport, equivalente al castellano deporte)" (p.205).

Las primeras acepciones de palabras asociadas a “deportar” que fueron incorporadas al castellano, tenían un matiz asociado a la diversión en forma de ejercicios físicos (Hernández Mendo, 1999). Igualmente, en las diversas lenguas de influencia romance, el término “Deporto” originario de la lengua provenzal con un significado afín a lo que se viene exponiendo, fue incorporado originalmente en el castellano como “Depuerto”; igualmente en el Francés antiguo se incorporó como “Deport”, y pasó así al inglés antiguo como “Disport” (sport) (Robles Rodríguez et al., 2009).

La definición de la palabra deporte actualmente involucra una complejidad por estar relacionada con realidades sociales distintas en donde se interpreta el término, y en este sentido se asume como definición (Robles Rodríguez et al., 2009):

Aquella competición organizada que va desde el gran espectáculo hasta la competición de nivel modesto; también es cada tipo de actividad física realizada con el deseo de compararse, de superar a otros o a sí mismos, o realizada en general con aspectos de expresión, lúdicos, gratificadores, a pesar del esfuerzo. (P.3)

En las concepciones del deporte, está presente la locución “Citius, Altius, Fortius” (más rápido, más alto, más fuerte) que se atribuye a Louis Henri Didon (Didon, 1897), vinculada a la concepción tradicional del deporte de competencia como vehículo para el desarrollo moral del joven, con el fortalecimiento del carácter y disciplina a través de la competición y el deseo de ganar para ser mejores.

Por otra parte, tanto en las definiciones del deporte y el arte, se ratifica un componente eminentemente social e interpersonal en el juego; ya que incluso si se juega solo, se tiene un referente mental de otra persona o un “horizonte interpersonal” o una “intima forma de comunidad humana” del juego, (Fink, 1960) (P 23), otorgándole al juego una propiedad para facilitar el desarrollo de asociatividad, amistad y camaradería.

#### **3.4.1 *Delimitación de la categoría -correspondencia entre el juego, las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales, con la formación integral en la educación superior***

El juego es ambigüedad. Esto se acentúa en el contexto de la formación integral de la educación superior en relación con las competencias socioemocionales y las actividades extracurriculares.

Dado lo anterior, y en aras de un juego, se busca confundir el objeto real con un juguete, o confundir la intención real con la pretensión, la seriedad con la burla, el cambio de significado

de un sitio que puede ser un salón pero que en medio de una representación teatral se convierte en una cueva o castillo; pero se puede experimentar también la suplantación o la confusión del significado de lo que se quiere hacer o decir en medio de un juego. Esta ambigüedad se encuentra en las definiciones del (los) concepto(s) asociados al juego.

Con el propósito de delimitación frente a las diversas formas de ambigüedad en la teoría del juego, el autor de “ambiguity of play” (Sutton-Smith, 1997) hace referencia al uso de la retórica para delimitar aquello de lo que se habla, de los valores y el sentido que se atribuye a algo cuando se refiere a determinada forma de juego. Esta propuesta coincide con la concepción de retórica como un discurso persuasivo para conseguir un propósito específico, en el que se busca la identificación con el lenguaje, los gestos, los tonos, el orden e imagen, actitudes e ideas del grupo social con el que se desea interactuar y sobre el que se busca incidir (Burke, 1969)

La propuesta para las retóricas en las que se entiende el juego (Sutton-Smith, 1997) estarían asociadas en 7 principales grupos, y que sirvieron como referentes a lo largo de la investigación para interpretar las correspondencias entre el juego, las actividades extracurriculares y las competencias socioemocionales en el contexto de la formación integral para la educación superior, como se ilustra en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Tabla 5. Resumen retóricas del juego*

<b>Resumen retóricas del juego</b>	
<b>Retórica del juego como progreso, desde una visión de evolución y adaptación constructivista</b>	Ampliamente difundida en el pensamiento educativo con la influencia de autores destacados en el desarrollo del pensamiento infantil (Vygotsky, Piaget). Se interpreta allí una perspectiva de juego con fines creativos en los niños y fines recreativos en los adultos. Implica la concepción de que el juego, desde una visión de evolución y progresión, es un recurso de entrenamiento de habilidades, desarrollo cognitivo o preparación para estadios de desempeño superiores. Implica un desarrollo de habilidades sociales y sentimiento de felicidad. Plantea el autor que esta retórica del juego supone que, desde la perspectiva de un educador, el juego actuaría como un reforzador (por su carácter generador de sentimientos de felicidad) más que por la naturaleza del juego en sí mismo. Esta visión de juego útil para la preparación a la maduración presenta algunas dificultades de ajuste al interpretar el juego adulto. El autor propone esta retórica de juego alineada con la hegemonía del pensamiento adulto sobre los jóvenes, como una racionalización de control del juego, para estimularlo o restringirlo según el propósito indicado.
<b>Retórica del juego como destino</b>	Es una forma de interpretar el juego que incluso contradice principios fundamentales de la teoría del juego como posibilidad de elegir, pero resalta el principio de la aventura y sorpresa. En los juegos como destino, referidos a las apuestas o los juegos de azar, el avance y progreso está controlado por el destino, los dioses, la suerte. Aquí el jugador es pasivo, porque no aplica sus recursos, habilidades, inteligencia; principalmente se dedica, como parte del juego, a esperar el resultado de la suerte y el destino mientras llega el resultado.
<b>Retórica del juego como poder.</b>	En su evolución, puede decirse que las competencias y torneos de habilidades entre personas han tenido un poder e influencia civilizadora (Huizinga, 1972) al generar una forma “racional” de canalizar el impulso luchador. Este tipo de juego se refiere principalmente a juego adulto. Se relaciona con los juegos tipo “agôn”, en donde se enfrentan adversarios individual o en equipos, donde el móvil del juego es para cada participante un deseo de ver reconocida su excelencia o suficiencia en la disciplina (Caillois, 1958). Incluye actividades de habilidades musculares, habilidades mentales, debates, torneos de matemáticas, de belleza, entre otros tipos de competencias
<b>Retórica del juego como identidad</b>	Una retórica relacionada con las tradiciones, las celebraciones comunitarias y los festivales, mientras estos sean vistos como un camino para ratificar o mantener la identidad comunitaria y tejido de lazos entre los participantes. Incluye los juegos del poder, para mostrar la identidad y pertenencia a un colectivo. La participación, la representación, el uso de indumentarias y de cantos que serían compartidos por los integrantes de un determinado colectivo son parte esencial del juego. Parte del gozo entre quienes participan de un festival o carnaval estaría inmerso ante el grupo: no ser posible distinguirse los unos de los otros, mientras se representa un rol, mientras se baila en colectivo o mientras se interpreta una canción entre todos. Al interior de

		esta retórica, el disfraz o el atavío no tiene el propósito de distinguir o resaltar al usuario, sino por el contrario, debe permitirle fusionarse y mezclarse entre todos, para parecer idénticos.
<b>Retórica del juego como imaginario</b>	<b>del como</b>	Relacionada con la improvisación en la representación literaria, donde se idealiza la imaginación, la flexibilidad y la creatividad humanas. Este tipo de retórica responde a los intereses de quien considere que todo juego debe tener alguna forma de transformación o pretensión. Relacionado con el capricho. Involucra la capacidad de hipotetizar, necesaria para cualquier forma de pensamiento científico. Puede variar desde la fantasía, el sinsentido y la fantasmagoría, hasta llegar a idealización o imaginación. Muy relacionada con el arte y la expresión como formas de representación y contacto con otros, al punto de encontrarse la tensión entre la distinción entre juego (como expresión biológica) y arte (como expresión cultural)
<b>Retórica de los juegos solitario (Self)</b>	<b>de los en</b>	Relacionadas con los juegos y actividades como los hobbies, o asociadas a las actividades de riesgo y alta emoción como el bungee jumping. Son formas de juego en las cuales el centro de la atención está en las experiencias que el jugador desea encontrar, su gusto y regocijo, su relajación o su escape. Dado que esta retórica del juego se relaciona más con el individuo que con el grupo, la actitud con que se asuma la actividad será fundamental y decisiva para el desenlace de la sesión de juegos. Lo que sería adaptativo en la vida humana, desde esta perspectiva del juego, no son solamente las habilidades que el juego individual puede desarrollar, sino sobre todo la creencia plena de que se está actuando la propia capacidad para un futuro. Estaría más relacionado con el deseo característico del juego humano de la fantasía de jugar, explorar y disfrutar, que con el impulso de jugar por consumo y placer.
<b>Retórica del juego como frivolidad.</b>	<b>del como</b>	Referido al concepto del juego como algo banal y absurdo. Se refiere a la práctica que ha estado presente en la evolución cultural de una reacción contra la concepción de la ética de los negocios que califica los juegos como una pérdida de tiempo, como trivialidad y vacío, y que entiende el trabajo como algo obligatorio, serio y no divertido. Este es una concepción del juego que ratifica la necesidad del juego, y que justifica la existencia de las demás retóricas que antes se han mencionado, en una reflexión contra- hegemónica. Contra la hegemonía del control (como la que se observa en la retórica del juego como progreso) , o la lucha de las minorías determinadas por ser partícipes, en condiciones igualitarias, de las retóricas de juego de competencia que les ha sido excluidas (como el caso del fútbol protagonizado por mujeres). La academia es en sí una entidad hegemónica, por lo que la inclusión o inclusión del juego más allá de una visión frívola y de menor nivel se presenta como una necesidad, desde esta retórica.

Fuente: traducción propia con Adaptación del texto original de (Sutton-Smith, 1997)

## 4 Capítulo 4: Marco Metodológico

La presente investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo con el enfoque hermenéutico, que fue desarrollado a partir de la planeación, el desarrollo de los objetivos y categorías de análisis que permitieron dar respuesta a la pregunta orientadora, por esto a continuación se presenta la epistemología de este capítulo y los resultados del trabajo de campo. En la tabla 6 puede verse un resumen de lo que se presentará en este capítulo.

**Tabla 6**

*Resumen metodología de esta investigación*

CREENCIAS SOBRE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL JUEGO, PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR					
Pregunta ¿Cómo aportan las creencias que tienen profesionales y directivos acerca de las actividades extracurriculares, competencias socioemocionales y el juego, a la formación integral en la Educación superior?					
Objetivo General					
Analizar las creencias que tienen los profesionales y directivos acerca de la relación entre las actividades extracurriculares, competencias socioemocionales y el juego, para aportar en la formación integral de la educación superior					
Paradigma Cualitativo Interpretativo					
Obj. específicos	Categorías de análisis	de	Etapas	Técnicas de recolección de información	de
Obj. Específico 1 Caracterizar las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego en las IES desde las creencias de los directivos y desde el marco normativo	Diálogo entre las Actividades extracurriculares y la formación integral en la educación superior		Fase 1: Encuesta a directivos Fase 2: Análisis documental	Fase 1: 43 directivos de igual número de IES Fase 2: Revisión de 4 políticas (discriminado en 4 páginas web y 32 folios)	
Obj. Específico 1 Interpretar las creencias de profesionales sobre las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, para la formación integral	Las competencias socioemocionales y el juego, en la formación integral		Fase 3: Entrevistas en profundidad	Fase 3: Entrevista en profundidad a 14 directivos y profesionales	
Proponer acciones para fortalecer las actividades	Correspondencia entre las actividades		Fase 4: Triangulación	Fase 4: Integración de las fases 1, 2 y 3.	

extracurriculares, competencias socioemocionales y juego, que aporten a la formación integral en la educación superior	las extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, con la formación integral en la educación superior
--	---

#### 4.1 Paradigma

En este estudio se utilizó el paradigma de investigación cualitativa, para el desarrollo del objeto de investigación que buscó indagar sobre las creencias del sujeto cognoscente, acerca de su práctica en las actividades extracurriculares. La investigación requiere la utilización de un paradigma cualitativo, por lo cual se tomaron referentes de investigadores que en contextos semejantes abordaron otras investigaciones precedentes como referentes, como se observa aquí:

**Tabla 7**

*Autores referentes en el paradigma cualitativo desde investigaciones previas*

<b>(Ramos Méndez, 2005). P 121</b>	<b>(Cambra &amp; Palou, 2007).P.5</b>	<b>C. M. Clark &amp; Peterson, 1984. P.8</b>	<b>( Woods &amp; Çakir, 2011)</b>
Las creencias no accesibles la investigación desde procedimientos experimentales o cuasi experimentales (...) es posible intentar describirlas, descubrirlas, explicarlas y relacionarlas unas con otras, para trazar un mapa introspectivo”	Los saberes “emergen de la interpretación de sus manifestaciones explícitas o implícitas sobre lo que creen (el personal docente y directivo de AFEC) que hacen o deberían hacer	Los saberes - creencias son parte de la naturaleza social humana de la práctica educativa. Por tanto “es necesario entender la manera en la que piensan los docentes para el entendimiento completo de los procesos de enseñanza. Traducción propia	Los saberes sobre un tema en particular deben ser abordados como un continuo, y la posición particular que asumen un individuo a lo largo del espectro personal – impersonal // explícito-implícito, se construye desde un proceso negociado e interpretativo, influido por una estructura de poder socialmente determinada

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tomando en cuenta la tabla anterior, se entenderán las creencias como parte del continuo del conocimiento, que se adquiere y perfecciona constantemente. Desde esta óptica, la investigación se apoyó en un concepto de paradigma para entender lo que se va a realizar en el estudio, y siguiendo a (Valles, 1999) se afirma que:

Representa un conjunto de supuestos entrelazados que conciernen a la realidad (ontología), conocimiento de esa realidad (metodología) (...) todo investigador deberá decidir qué supuestos aceptará y serán apropiados según el tema de interés, y luego usar métodos adecuados para con el paradigma seleccionado. (p.50)

Otra parte de la decisión para elegir la metodología cualitativa se refiere a la participación directa del investigador de este trabajo en la realidad social del fenómeno que se está estudiando, dada la vinculación del investigador por varios años en una unidad de Bienestar Universitario, donde se impulsan y gestionan diversas actividades extracurriculares para los estudiantes universitarios. Con lo anterior, se cumple el supuesto donde se considera al investigador como el principal instrumento de investigación, e implica asumir el carácter reflexivo del hecho social (Aravena et al., 2006)

## **4.2 Enfoque metodológico**

Como parte del paradigma de investigación cualitativa, el enfoque que se utilizará será hermenéutico, dado que este trabajo investigativo se fundamenta en la comprensión del discurso que habita en las creencias, manifestadas desde el lenguaje en el equipo de extracurriculares, sobre los conceptos y vivencias en función de su labor en las universidades. Estas vivencias, para la comprensión de la vida en las actividades extracurriculares se constituyen en “el dato y el fundamento último de todo conocimiento” (Flores et al., 2014) (p.51) sobre el tema que aquí interesa.

Entender este lenguaje , y las concepciones de este equipo, permiten entender desde el problema de la hermenéutica que aquello que estos docentes y directivos dicen y expresan

como su propia verdad sobre el tema, se convierte en su acepción del mundo (p. 530) (Gadamer, 1999). Es decir que aquí, el interpretarles es reconocer y dar valor a su acepción del mundo, ya que siguiendo a (Flores et al., 2014) en el enfoque:

El enfoque hermenéutico asume que la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos (...), el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, de tal modo, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso. (p. 72).

Existe una intención de realizar interpretación, sin imponer el punto de vista del intérprete, pero entendiendo que la perspectiva del investigador no queda anulada. Esta interpretación pueden entenderse como un diálogo, basado en el tiempo de contacto con los grupos sociales a trabajar, sin anular los propios prejuicios y supuestos del investigador, sino de proponer un diálogo, cuidando de que en este diálogo no prevalezca una perspectiva sobre otra (Ángel Pérez, 2011).

#### **4.3 Método**

Teniendo en cuenta el paradigma cualitativo asumido en la investigación con el enfoque hermenéutico para conocer las creencias y saberes como una forma de discurso sobre las actividades extracurriculares, se utilizó como método el Análisis de Discurso (AD) de orientación lingüística (Santander, 2011). El Análisis de Discurso, desde la perspectiva de Santander, solo puede utilizarse cuando “el problema de investigación (...) sea de naturaleza discursiva y representación sígnica” (p.212). Aquí, el lenguaje no es solo un vehículo de expresión de ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social, entendiendo lo discursivo como un modo de acción.

Este análisis estuvo basado en la interpretación de contenidos escritos en Documentos institucionales, expresiones compiladas en las entrevistas y textos citados por los entrevistados, para descubrir expresiones, emergencias y posturas a través de la investigación (Corbetta,

2007b) . Se entiende aquí la palabra *discurso* como una forma verbal particular de representar ciertas partes del mundo (físico, social o psicológico) (Fairclough, 2005)

El lenguaje tendría aquí más que una función solo referencial, un potencial creativo y generativo. La comunicación, en una organización educativa, “tiene efectos causales en cómo una organización cambia y se estructura” (P. 918) (Fairclough, 2005).

#### **4.3.1 Población**

La población de estudio se circunscribió a las unidades que realizan actividades de formación extracurricular en las 4 Instituciones de Educación Superior colombianas, principalmente agrupadas con el mote de “oficinas de Bienestar Universitario<sup>5</sup>”. En estas unidades, se abordaron: a) los profesionales que trabajan en actividades de formación extracurricular. Entre estos se encuentran: a) Entrenadores, músicos, profesionales de las artes, licenciados (profesionales de la educación) en áreas afines a la actividad y cultura física; entre los más frecuentes. B) los directivos de unidades de AFEC, que incluyeron personas con función directiva y función de coordinación. Todas fueron personas que supervisan y dirigen el trabajo de profesionales en AFEC.

##### **4.3.1.1 Muestras**

Para el muestreo en estudios cualitativos las muestras de participantes no siempre están pre – determinadas de forma estática, sino que pueden evolucionar una vez comenzado el trabajo de campo (Miles et al., 2014).

En relación con esto, se utilizó un muestreo por conveniencia, que se describe a continuación en la tabla 8.

---

<sup>5</sup> La denominación de la oficina es una evidencia de la autonomía universitaria. Existen diferentes denominaciones en el ámbito universitario dependiendo de la naturaleza de las instituciones

**Tabla 8**

*Síntesis de las muestras de participantes para el trabajo de campo de la investigación*

Objetivo específico	Muestra observada	Criterios de inclusión
Objetivo Caracterizar las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego en las IES desde las creencias de los directivos y el marco normativo	Fase 1: Se recopilaron 43 cuestionarios de caracterización, en igual número de IES de Colombia	Directivos de Bienestar en Universidades que accedieron a participar en la caracterización
Objetivo Caracterizar las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego en las IES desde las creencias de los directivos y el marco normativo	Fase 2: Se observaron y analizaron 4 universidades junto con sus documentos institucionales de Bienestar universitario y las políticas y a actos administrativos emitidos al respecto	Directivos de Bienestar en Universidades que accedieron a participar en la caracterización Universidades con sus documentos institucionales publicados en la web
Objetivo: Interpretar las creencias de profesionales sobre las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, para la formación integral.	Se trabajó con las 4 universidades convocadas en el objetivo 1, y allí: Se analizaron <u>9 entrevistas</u> en profundidad, realizadas a profesionales <u>entrenadores</u> o que orientan directamente grupos culturales y deportivos Se analizaron <u>5 entrevistas</u> en profundidad, realizadas a personas con responsabilidades <u>de coordinación o dirección</u> de unidades de Bienestar, donde se ofertan grupos culturales y deportivos se analizaron 126 segmentos de testimonios, en 22 hrs de grabación. Atlas.Ti v7	Universidades que accedieron a participar en la caracterización Participantes con más de 2 años de experiencia en el campo y en su institución Participantes acceden voluntariamente a la entrevista

Fuente: Elaboración propia (2022)

#### **4.3.2 Técnicas para la recolección de información**

A continuación, se describen las técnicas y el manejo general de la información que se utilizó para el desarrollo de los objetivos específicos. Más adelante, en la presentación de

resultados se realizan precisiones sobre cada técnica y la manera en que se resolvieron aspectos metodológicos para obtener información confiable.

#### **4.3.3 Entrevista en profundidad – semiestructurada abierta**

Dado que la investigación de creencias es compleja por la naturaleza individual subjetiva, y que estas son difíciles de declarar y metodológicamente es necesario inferirlas (Nespor, 1987), nos apoyamos en cuatro fuentes principales de los saberes: a) formación previa, b) el contexto, c) características individuales y d) la experiencia práctica. Estos elementos facilitaron la selección de los y las participantes y la posterior interpretación de su postura, desde la expresión de su pensamiento, el valor y sentido que asumía en sus propias palabras. (Li, 2018).

De acuerdo con el compilado de estudios empíricos y teóricos para indagar los saberes y creencias en contexto educativo (Díaz et al., 2010), al revisar la información se tuvo como presupuesto que : 1) Hay Presunción existencial de los saberes y creencias, 2) Alternancia, las personas contrastan sus expresiones en relación con situaciones ideales ; 3) Los saberes y creencias tienen carga afectiva y evaluativa; 4) Las personas evocan sus recuerdos con una estructura de memoria episódica, muy detallada y rica, basada en eventos significativos de la vida de una persona, por lo que debía permitirse su expresión libre hasta concluir el relato

La entrevista en este estudio se entiende como situación en la cual se cumplen los tres elementos básicos de la interacción en investigación social de dos personas en una conversación en profundidad, una situación preparadas para la interacción y una serie de reglas de interacción; en un encuentro agradable para el entrevistado y propicio para la investigación social, donde el investigador organiza una estructura de interrogación, un orden de preguntas y propone sus propios objetivos (Valles, 1999). Ha sido un recurso previamente utilizado en estudios previos para el abordaje de creencias en el ámbito educativo (Li, 2018) y en la indagación de saberes en docentes (Woods & Çakir, 2011), con resultados satisfactorios.

#### **4.3.4 Cuestionario de caracterización de las actividades extracurriculares desde Bienestar**

Con el cuestionario exploratorio se buscó realizar un levantamiento de las condiciones particulares de las estructuras organizativas, administrativas y sociales de las IES a estudiar, y en ellas, las características de las actividades extracurriculares que se impulsan desde las dependencias encuestadas.

El cuestionario se estructuró, con formato de pregunta cerrada, con una serie de componentes así:

- Identificación de la persona que responde
- Acuerdo de participación y condiciones éticas del manejo de información
- Datos biográficos, de experiencia y conocimientos de la persona que responde
- Datos de la institución educativa que representa
- Datos sobre el organigrama y la participación en organismos de discusión y decisión
- Datos sobre el perfil y aspectos laborales contractuales de las personas que laboran en actividades de formación extracurricular
- Datos de opinión sobre la relación de las acciones de la oficina que representa y el currículo/extra currículo
- Datos de opinión sobre la relación de las actividades culturales o deportivas, y las diferentes competencias socioemocionales
- Datos de opinión sobre la relación de las actividades culturales o deportivas, y las diferentes retóricas sobre el juego que asumen en esta institución

Este tipo de recursos documentales permiten organizar en primera instancia y fragmentar o descomponer en elementos o variables, que se constituyen en unidades de observación que permitirán delimitar aspectos organizacionales de la realidad de una

comunidad. Con lo anterior, el saber que se obtiene con estos datos se traduce en rasgos, características, propiedades y atributos que son singulares en el fenómeno o grupo social que se desea estudiar (Gallo Restrepo et al., 2014).

#### **4.3.5 Análisis de contenido en documentos institucionales**

Entenderemos documentos institucionales a aquellos producidos por instituciones y por sus representantes donde se plantea la política o los reglamentos de los planes de acción institucional con respecto a (o donde se infiere) la formación extracurricular en las universidades (v.g. Lineamiento de bienestar, Estatuto de bienestar, reglamento de bienestar o política institucional de bienestar.)

Estos documentos pueden ser interpretados como material empírico para el estudio de fenómenos sociales y fenómenos individuales. Se analizaron en forma cualitativa, interpretándolos en su globalidad, y posteriormente, subdividiéndolo en elementos homogéneos para facilitar su relación con otras piezas de información de la investigación (Corbetta, 2007a)

Se realizó análisis de contenido, entendido como un recurso para organizar la interpretación de textos, que incluyen información explícita o implícita para desvelar su contenido. Se busca captar tanto los datos expresos (lo que dicen los autores) como el significado latente (lo que dice el autor sin pretenderlo) (Arbeláez Gómez & Onrubia Goñi, 2014). Esta técnica no se entiende bajo la dualidad cuantitativo o cualitativo, sino en una perspectiva complementaria más que divergente. Se realizó una aproximación desde el análisis descriptivo, en el contexto del marco de estudio de la presente tesis, para facilitar la identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos (documentos de políticas de bienestar) partiendo desde la definición de categorías (Piñuel Raigada, 2002). Para el análisis de contenido no puede trabajarse solamente desde la perspectiva cuantitativa o solo desde la perspectiva cualitativa. Debe acudir a un complemento entre estos dos abordajes. Lo que se buscó en esta parte del estudio es un abordaje que permita identificar la frecuencia de

expresiones que se ubicaron en los textos, según la función que tenían en el documento analizado.

Para el desarrollo de esta fase de la investigación, se siguieron los pasos que a continuación se enuncian (Piñuel Raigada, 2002): 1) Selección de los documentos; 2) Selección de las categorías a estudiar; 3) Selección de las unidades a analizar; 4) Selección del sistema de recuento

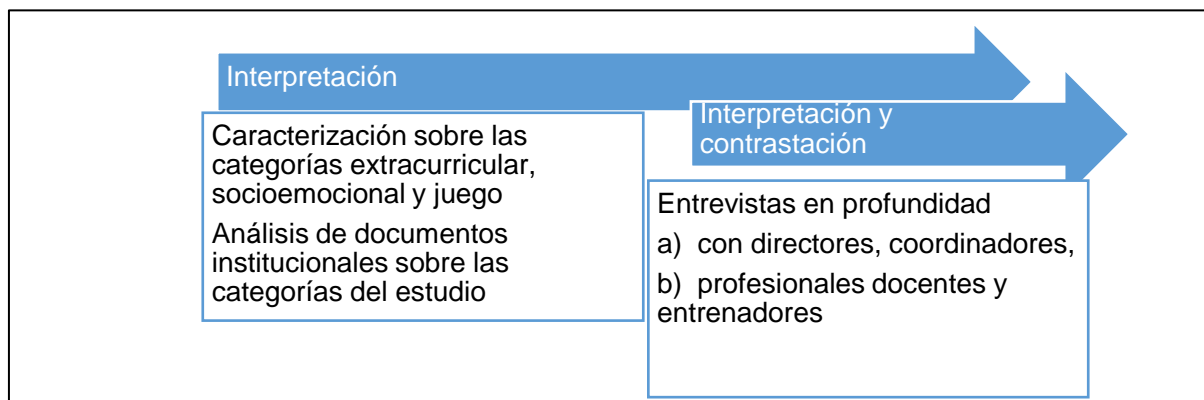
En el segmento del capítulo de resultados, se hace una presentación extensa del manejo de la información que se dio.

#### **4.3.6 Técnicas de triangulación para interpretación y manejo de resultados**

Al interior del método cualitativo de investigación, para organizar la recolección de información, asumiremos un diseño narrativo en el cual se reúne la información obtenida en diferentes momentos y con instrumentos diversos, para describir y analizar la realidad que pretende conocer. Con la organización de la información, el investigador organiza, narra y describe la realidad interpretada, e identifica categorías y temas emergentes, emanados de la interpretación (Salgado Lévano, 2007). La figura 5 ilustra la organización de la recolección de información, con las fuentes de información que se manejaron en el estudio.

**Figura 5**

*Diseño y procedimiento en la investigación para la toma de datos*



Fuente: Elaboración propia (2022)

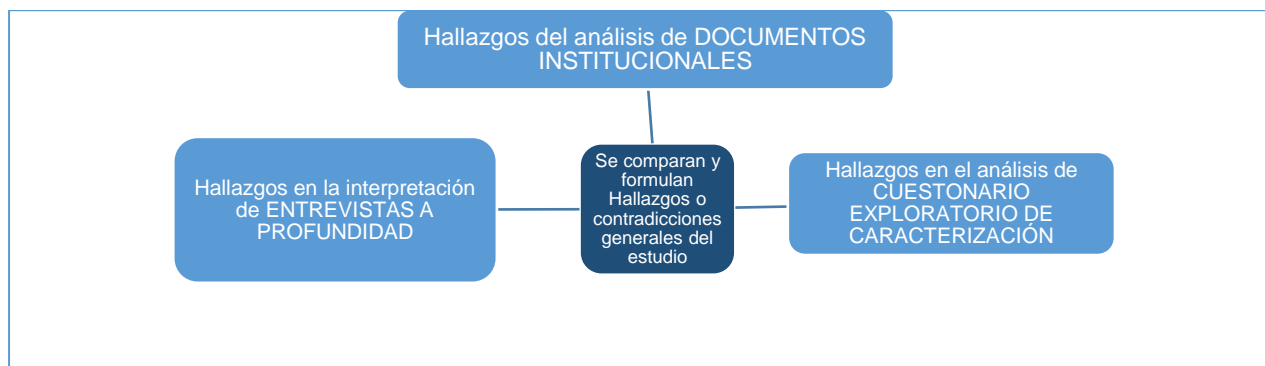
Como técnica de triangulación, en el segmento de entrevistas, se realizó triangulación entre estamentos, entendiendo que en las IES concurren diferentes grupos humanos. Para este caso, se observaron los estamentos “docentes – entrenadores” y el estamento “directivo – coordinador”.

El camino utilizado fue a través del procedimiento inferencial, para progresivamente establecer conclusiones ascendentes, agrupando respuestas relevantes por tendencias, desde la perspectiva de hallazgos de coincidencias y divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados (Cisterna Cabrera, 2005).

Se realizó Triangulación entre instrumentos (ver figura 6), comparando los hallazgos de la caracterización contra los hallazgos del análisis de documentos institucionales y los hallazgos de las entrevistas.

### Figura 6

*Detalle de la triangulación Inter – instrumentos*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Posteriormente, las premisas extraídas en la triangulación inter – instrumentos se re-interpretan en el continuo para la aproximación a saberes – creencias, y dependiendo la premisa, se ubica en uno de los cuadrantes que este modelo presenta.

La visión de creencias – saberes de docentes, permite extraer elementos para la posterior formulación de una propuesta de mejoramiento, como se expresó en el objetivo específico 3 de esta tesis.

Teniendo en cuenta que el elemento central eran las creencias de entrenadores, docentes, profesionales y directivos vinculados a actividades de formación extracurricular, a continuación, se detalla la conceptualización de las creencias sobre la cual se trabajó a lo largo de la investigación.

#### **4.3.7 Análisis de Creencias**

Se parte de la premisa en la cual “la acción del profesor está relacionada con su pensamiento” (p.3) (Cambra & Palou, 2007). Esta premisa ha sido revisada en diversos estudios sobre el contexto psicológico de la enseñanza (Calderhead, 1991; C. Clark & Lampert, 1986), y entre las principales conclusiones de estas revisiones se orientan hacia comprensión de que “el comportamiento docente está sustancialmente influido e incluso determinado por los procesos de pensamiento” (traducción propia, p. 5) (C. M. Clark & Peterson, 1984). Basado en lo anterior, para la triangulación nos apoyamos en un modelo teórico conocido como cognición docente, modelo BAK (Woods, 1996, citado en (Woods & Çakir, 2011)), compuesto por una red estructurada entre Beliefs (creencias), Assumptions (presuposiciones), y Knowledge (conocimientos), para entender “lo que el profesor piensa, sabe y cree” (Woods & Çakir, 2011) (traducción propia, p. 1). Para comprender cómo los docentes establecen relaciones entre lo que saben, lo que comparten y lo que está presente en la práctica formal establecida en una cultura organizacional educativa. Según lo anterior, y siguiendo a (Ramos Méndez, 2005), las creencias son:

Ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (p. 18).

Éstas creencias se alimentan de las experiencias que el docente, ya sea en su experiencia escolar como estudiantes, su observación y vivencia como persona a lo largo de su vida, o a través de su experiencia en el conocimiento formal en comunidades de especialistas (Romero & Alcaíno, 2014). Las creencias y prácticas de un docente pueden influir en las creencias del estudiante o del participante en la actividad educativa, haciendo que tiendan a aproximarse a las creencias docentes (Cephe & Yalcin, 2017)

Según una adaptación al castellano del modelo BAK, denominado CRS (Creencias, Representaciones y Saberes) en el cual “tanto las creencias como las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, pero las primeras tienen una dimensión personal y las segundas una dimensión social” (p. 37) (Ramos Méndez, 2005). En este modelo “Las creencias son personales y poco estructuradas, los saberes convencionalmente aceptados, las representaciones elaboradas y compartidas por un grupo social” (Cambra & Palou, 2007) (p. 3) .

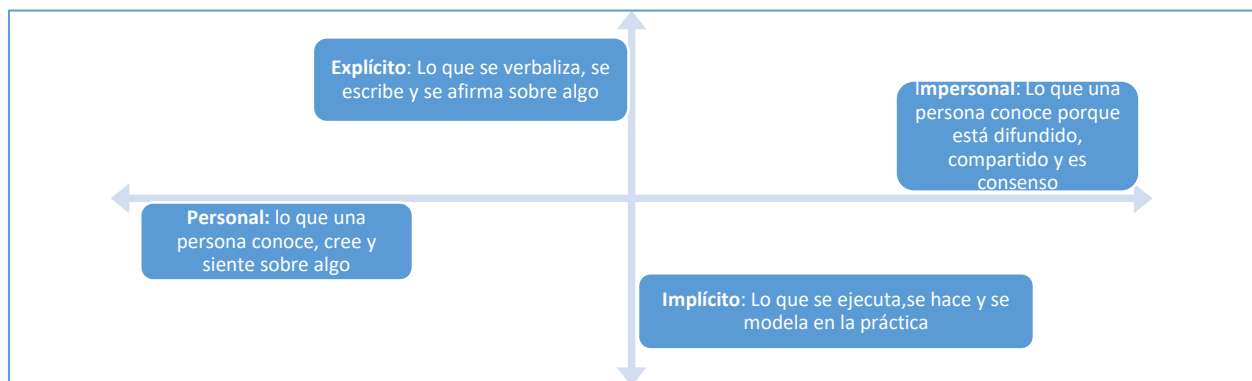
Con base en este modelo de pensamiento docente, se pretende interpretar la visión y saberes del equipo para construir una propuesta de fortalecimiento del equipo profesional de la educación y directivo involucrado en actividades de formación extracurricular, para proponer desde las visiones propias, dinámicas de los equipos y conocimiento el insight particular, con la pretensión de dar la voz y desarrollar el propósito de la formación extracurricular en IES.

El conocimiento (lo que uno sabe, en el contexto de una disciplina) debe ser interpretado de una manera amplia y no estática, partiendo de la distinción entre “lo que es objetivo (e.g.

verdad), universal e impersonal, y lo que es “subjetivo” (e.g. matizado de sesgos personales)” (Woods & Çakir, 2011) (traducción propia, p.3), pero entendiendo que todo lo que uno sabe pasa por un matiz personal emocional. Los autores citados plantean que no es una relación de dos polos, sino que, dependiendo de cada situación, se ubica en un lugar específico socialmente determinado, de un continuo entre lo personal – impersonal (ver figura 7). De igual manera, puede corresponder a un lugar en un continuo entre lo explícito e implícito. Es decir, entre lo que uno puede declarar o verbalizar sobre algo, y lo que ejecuta porque simplemente “lo sabe”.

### Figura 7

*Continuo para interpretar creencias – saberes docentes*



Fuente: Adaptación de (Woods & Çakir, 2011)

## 5 Capítulo 5: Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados de la recolección, interpretación y resultados de la información obtenida en el trabajo de campo según los objetivos específicos previamente planteados, para contribuir con el objetivo general y dar respuesta a la pregunta orientadora.

Este capítulo se subdivide en 3 momentos. El primer momento, o fase 1 del objetivo específico 1, presenta la caracterización del panorama de la organización de actividades extracurriculares en las IES del país, con el estudio de 43 encuestas respondidas por directivos responsables de unidades de Bienestar Universitario (o denominaciones afines) de igual número de universidades de Colombia.

El segundo momento, o fase 2 del objetivo específico 1, analizó los propósitos y estrategias de formación que se encuentran en los documentos institucionales de universidades y que son formuladas para los equipos de profesionales de actividades extracurriculares, con el análisis de contenido de 4 documentos de políticas institucionales de bienestar universitario en IES de Colombia.

El tercer momento de este capítulo, buscó Interpretar las creencias de profesionales vinculados a las actividades extracurriculares, acerca del propósito formativo de su labor en la educación superior, con interpretación de 9 entrevistas en profundidad realizadas a entrenadores y entrenadoras de grupos culturales y deportivos, junto con la interpretación de 5 entrevistas en profundidad realizadas a personas con responsabilidad de dirección o coordinación de unidades de bienestar universitario (o denominaciones afines) en IES colombianas.

Cada momento de este capítulo tiene una especificación de la metodología que se utilizó, y una breve descripción del procedimiento para clarificar la forma en que se recopiló la

información, los tiempos en que se realizó y el manejo que se dio a los datos. Igualmente, cada momento trae unas reflexiones finales, que son retomadas en la discusión de resultados.

## **5.1 Caracterización sobre el panorama de la organización de actividades extracurriculares en las instituciones de educación superior del país**

En esta sección, se presentan resultados de la fase1 del objetivo específico 1, presentando los resultados de una caracterización realizada para conocer el panorama de la organización institucional de las actividades extracurriculares, con atención a las actividades culturales y deportivas que se impulsan desde las unidades de bienestar universitario en Colombia.

Para esta sección de la investigación, se diseñó y aplicó un cuestionario estructurado, para aplicación transversal (Hernández - Sampieri et al., 2014) en las IES, para describir las dimensiones de un fenómeno (la educación extracurricular desde la perspectiva de cultura y deportes) en un contexto y situación determinados (en el bienestar universitario en el año 2021, de IES de Colombia). Este tipo de estudios apoyados en cuestionarios aplicados en línea son frecuentes en el contexto de la investigación en educación educativa en universidades, siempre como parte de otros estudios, y apoyados en objetivos específicos y variables definidas (Pozzo et al., 2018)

### **5.1.1 Metodología de la caracterización**

En primera instancia, se diseñó un cuestionario de aplicación en línea basado en los conceptos clave de la presente tesis: formación integral, formación extracurricular, competencias socioemocionales y juego. Posteriormente, este cuestionario se envió a dos personas como pares evaluadores, junto con una matriz guía para la evaluación de los ítems. Los pares fueron: un experto en el campo de la educación superior con nivel de formación doctoral, y una experta con trayectoria laboral en educación superior y bienestar universitario. Con base en sus recomendaciones, se ajustó una versión que fue compartida con un directivo y

una directiva del bienestar universitario de dos universidades de Colombia ubicadas en regiones geográficas diferentes. Con base en sus apreciaciones, se construyó la versión final del documento.

Esta versión final fue presentada ante los directivos de la Red Nacional de Bienestar Universitario, adscrita a la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, para obtener su aval de aplicación y su respaldo en la presentación del estudio. Como resultado de esta reunión, desde ASCUN se hizo el envío del cuestionario junto con una carta de presentación, a la base de datos de Vicerrectores, directivos y directivas del bienestar universitario. La información se recopiló desde el 5 de julio de 2021 hasta el 8 de agosto de 2021, utilizando un cuestionario en línea basado en la herramienta google forms.

Para dar un contexto geográfico de la participación de universidades en la fase de caracterización, nos apoyamos en la distribución por nodos que utiliza ASCUN en el contexto de la red de Bienestar universitario, para dar un referente de ubicación. De esta forma, las instituciones se agrupan en 6 nodos así: 1) nodo Bogotá, 2) Nodo Oriente, 3) nodo Caribe, 4) nodo Antioquia, 5) nodo Centro, 6) Nodo Occidente. (ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades, 2021)

### **5.1.2 Resultados del apartado sobre análisis de la caracterización**

El formato de caracterización se envió vía correo electrónico. Se logró la participación de 43 IES de Colombia.

#### **Figura 8**

*Distribución de las IES que participaron en la caracterización a nivel Colombia*



Llamas, 2013), esta realidad impactará la desigualdad de oportunidades de acceso al deporte o cultura que se promueve para los jóvenes en la educación superior.

### Figura 9

Porcentaje de participación IES según región geográfica de Colombia



Fuente: Datos de esta Investigación

La figura 9 muestra la distribución de la participación de las diferentes IES en Colombia, frente al instrumento de caracterización de las actividades extracurriculares.

Dado que la encuesta fue diligenciada por directivos de las actividades extracurriculares, afiliados en unidades de bienestar universitario de IES, se hizo además la pregunta sobre su nivel de formación.

### Tabla 9

Tamaño de matrícula en las instituciones encuestadas

A) MENOS DE 1600 ESTUDIANTES	8,89%
B) ENTRE 1601 Y 4600 ESTUDIANTES	20,00%
C) MÁS DE 4601 ESTUDIANTES	71,11%
TOTAL GENERAL	100,00%

Fuente: Adaptación de la información dispuesta en SNIES (2021)

Las instituciones que participaron en la investigación (tabla 9) son principalmente universidades “grandes” en términos de la matrícula<sup>6</sup>. Igualmente, son en un 82% de naturaleza jurídica privada y el 18% fueron instituciones oficiales. Las instituciones participantes se dividieron en 65% acreditadas de alta calidad frente a 35% de instituciones no acreditadas.

La tabla 10 permite ver los resultados de la consulta sobre la formación de personal directivo en actividades extracurriculares impulsadas desde unidades de bienestar universitario en Colombia. La tendencia es a tener formación base en áreas sociales y humanas (psicología, trabajo social, entre otras), y profundizar sus conocimientos con posgrados en términos de ciencias de la educación o en ciencias económicas, en relación con las exigencias de un cargo directivo, que requiere conocimiento del sector (en este caso la educación) y formación en gestión, organización y gerencia, que suele encontrarse en los posgrados de las ciencias económicas y administrativas.

### Tabla 10

#### *Formación académica de los directivos - AFEC en universidades*

Formación de los directivos	Área de estudios de su profesión PREGRADO	Área de estudios en su POSGRADO
Ciencias de la educación	15,6%	29,9%

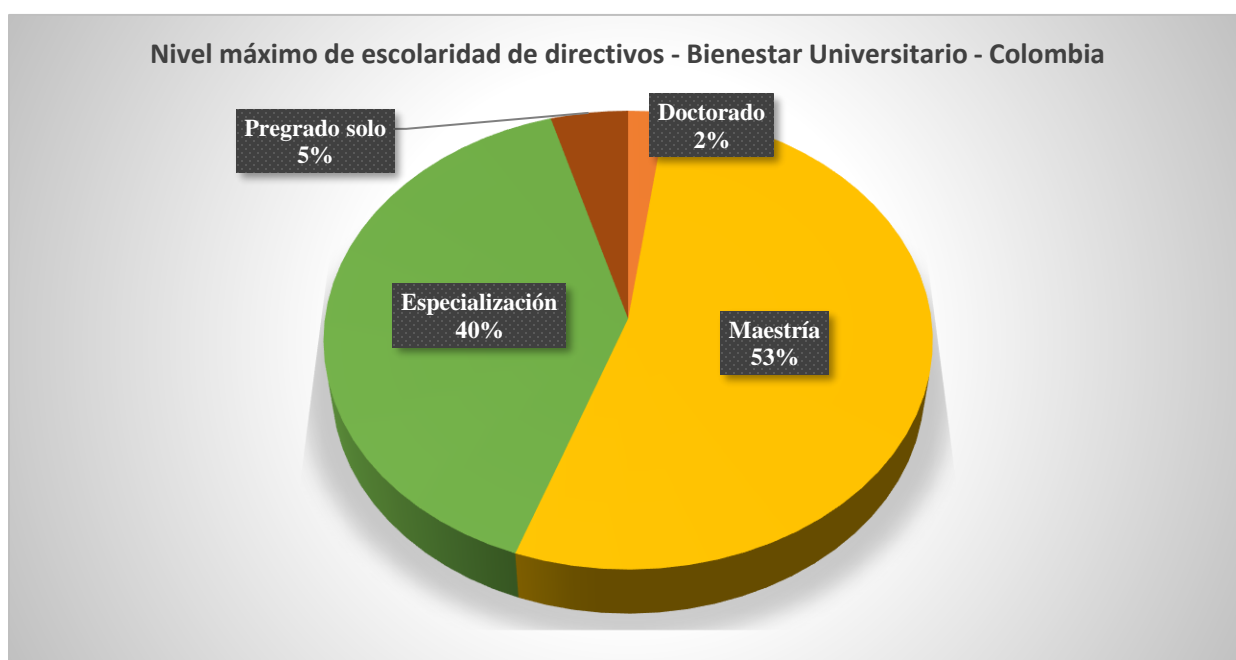
<sup>6</sup> Esta clasificación de tamaño de las universidades según matrícula se realizó tomando la distribución total del reporte de estudiantes matriculados de las universidades colombianas en 2019, y se colocaron puntos de corte en el percentil 25, 50 y 75, (SNIES, 2019)

Ciencias de la salud	2,2%	8,9%
Ciencias económicas	15,6%	25,1%
Ciencias sociales y humanas	51,1%	22,2%
Diseño o artes	6,7%	4,4%
Ingeniería o ciencias exactas	8,9%	4,4%
(en blanco)		5%

Fuente: Elaboración Propia (2022)

**Figura 10**

*Nivel máximo de escolaridad - directivos bienestar universitario Colombia.*



Fuente: Elaboración propia (2022)

En la figura 10 se indaga sobre el máximo nivel de escolaridad alcanzado por los y las directivos de bienestar. Puede observarse que el 55% de estas personas tienen formación de maestría principalmente y Doctorado.

La tabla 11 muestra los resultados de esta distribución, evidenciando que los respondientes principalmente fueron personas con la función de Dirección de bienestar en sus instituciones de educación superior.

**Tabla 11**

### Familias de cargos, en torno a la dirección de Bienestar

Coordinador/a de Bienestar	20,00%
Director/a de Bienestar	57,78%
Profesional de Bienestar	17,78%
Vicerrector/a de Bienestar	4,44%
Total general	100,00%

Fuente: Elaboración propia (2022)

Frente a la denominación de cada uno de los cargos de las personas que respondieron a la encuesta, se pudo observar una amplia variedad. Prácticamente, casi cada persona tenía una denominación de cargo diferente. La información se agrupó por familias de cargo.

La figura 11 muestra la distribución de la permanencia en los cargos de dirección, en las personas que contestaron la encuesta. La tendencia es mayoritaria a que más de la mitad de los años que ha estado vinculado o vinculada con una institución ha estado en el mismo cargo de dirección; y si tomamos en cuenta que la antigüedad promedio en la institución es de 14 años, quienes contestaron el instrumento son personas con una amplia experiencia en la labor y en el conocimiento de sus respectivas instituciones, dándole mayor confianza a la información que proporcionaron para el presente estudio.

### Figura 11

#### Estabilidad en los cargos directivos, en Bienestar Universitario.



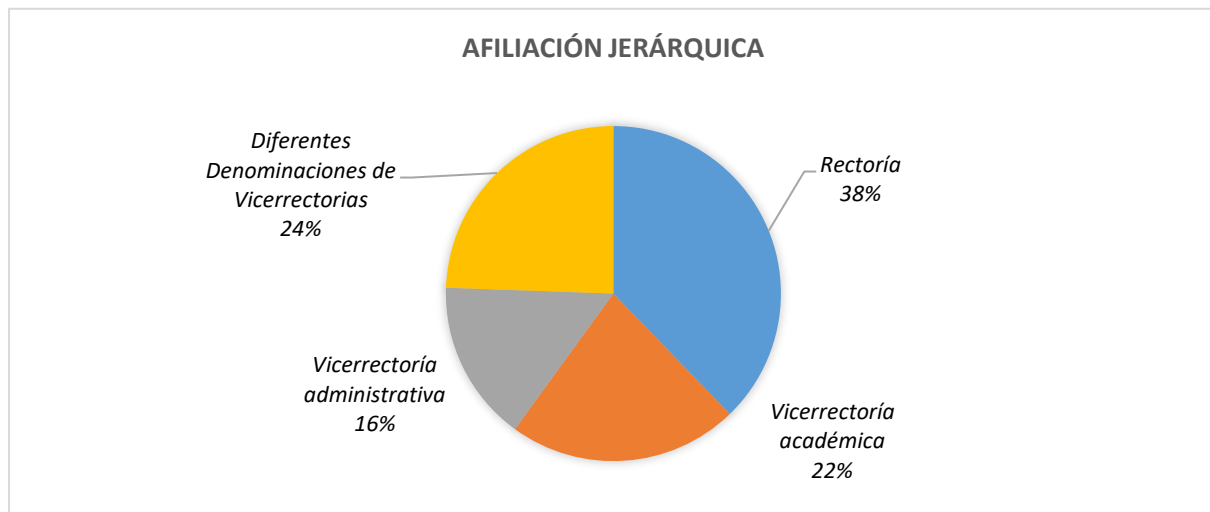
Fuente: Elaboración propia (2022)

Se observó un rango de entre 1 y 30 años de experiencia en temas de educación o bienestar (dev.est= 7.6 años, Media = 7.6 años de experiencia en temas de educación).

La figura 12 muestra los resultados frente a la pregunta “¿a qué dependencia está adscrita la unidad donde usted labora (¿a quién le reporta usted?)”. Se observa que, al comparar las 43 instituciones participantes, realmente no hay consenso o clara tendencia sobre el lugar en la organización al que pertenece la unidad de bienestar (o la denominación particular) desde donde se impulsan las actividades extracurriculares de cultura y deporte. Se observa que en el 24% de las veces, la unidad de Bienestar está afiliada a vicerrectorías con diferentes denominaciones, dependiendo de las instituciones (vicerrectoría de estudiantes, vicerrectoría del medio universitario, vicerrectoría de identidad, entre otras). Lo anterior ratifica que estos aspectos relacionados con las acciones extracurriculares aun no tienen un claro lugar en la organización de la educación superior en el País, y principalmente se basan en la autonomía de las instituciones para ser ubicadas en el organigrama de funcionamiento institucional.

## Figura 12

*Afiliación - subordinación en el organigrama, de las unidades de bienestar*



Fuente: Elaboración propia (2022)

La Ley 30 de 1993 les concedió a las IES la posibilidad de organizarse y brindar sus propios estatutos con autonomía. Dado esto, cada institución decide la organización estructural jerárquica de sus dependencias.

La participación de las unidades de Bienestar Universitario en los diferentes órganos de decisión de las universidades puede observarse en la tabla 12.

**Tabla 12**

*Participación de Bienestar Universitario en los órganos de decisión de las IES*

Tipo de organo de decisión en las IES	a) Es miembro permanente, determinado por un estatuto	b) Es invitado frecuente (sin voto)	c) Es invitado ocasional	d) No aplica	(en blanco)	Total por fila
Consejo Superior	4,44%	6,67%	17,78%	71,11%	0,00%	100,00%
Consejo Académico	15,56%	24,44%	31,11%	26,67%	2,22%	100,00%
Consejo de Administración	13,33%	8,89%	31,11%	44,44%	2,22%	100,00%
Consejo de Bienestar	62,22%	8,89%	8,89%	17,78%	2,22%	100,00%
Comité Central de Investigaciones	0,00%	4,44%	31,11%	62,22%	2,22%	100,00%
Comité Central de Responsabilidad Social - Extensión	6,67%	11,11%	28,89%	51,11%	2,22%	100,00%

Fuente: Elaboración propia (2022)

La ley 30 de 1992, en su artículo 62 define la existencia de 2 principales órganos de decisión en las Universidades: un consejo superior y un consejo académico. Igualmente menciona que, en el marco de la autonomía universitaria, las instituciones podrán definir otros órganos para el desarrollo de sus funciones. El consejo superior tendrá la función de definir las políticas académicas, administrativas y de planeación de la institución. El consejo académico, en su artículo 69 señala que según las políticas que emanan del C. Superior, entre sus principales funciones tendrá “Decidir sobre el desarrollo académico de la institución en lo relativo a docencia, especialmente en cuanto se refiere a programas académicos, a investigación, extensión y bienestar universitario.” (Ley 30, 1992).

Según puede observarse en la tabla 12, la principal tendencia en el País es que la unidad de Bienestar universitario no participe de manera titular en ninguno de estos dos

órganos de decisión institucional, salvo en las ocasiones que deba ser convocado por temas muy específicos según se atribuye su función en cada universidad. En la tradición académica más generalizada, se menciona que en América Latina puede hablarse de 3 funciones sustantivas de la educación superior, relacionadas con la investigación, docencia y la extensión (Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano, 2011)

Se observa que la participación de un representante de la unidad de Bienestar en los comités u organismos de dirección institucional de las funciones de docencia (consejo académico), de investigación (comité de investigaciones) o de extensión (comité de extensión), es una representación vinculada con temas muy particulares y ocasionales. En particular, llama la atención que la relación entre el bienestar (extracurricular) y la investigación, en términos de participación en comités de decisión institucional es extraña y ocasional.

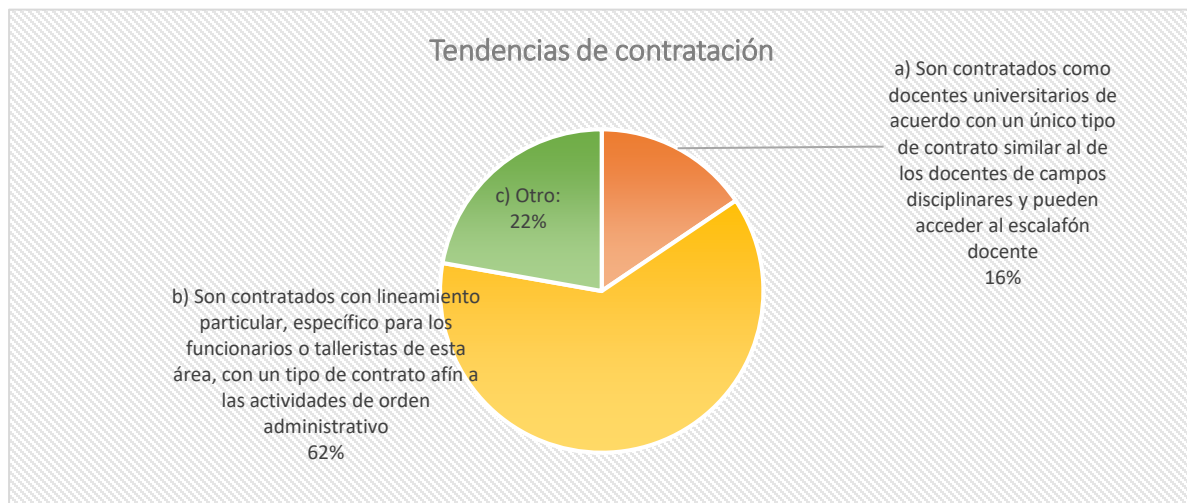
### **5.1.3 *Relación laboral entre las IES y el equipo de docentes extracurricular de las unidades de Bienestar***

Resulta interesante revisar la forma en que se materializa la relación laboral entre los docentes – talleristas que realizan actividades extracurriculares de deportes - cultura y las universidades. En Colombia, así como en diversos países de la región, con el aumento de la oferta privada de educación superior han aumentado las diversas variedades de contratación de los docentes en la educación superior (Organización Internacional del Trabajo, 2018). Una de las formas de diferenciarse en la educación privada es la calidad, y por esto, para distinguir a los establecimientos privados de alta calidad se podría considerar las condiciones de contratación de los docentes, puesto que de éstos depende críticamente la calidad de la educación ofrecida. Si bien, en las universidades colombianas, al personal educador en los campos extracurriculares de deporte o cultura no necesariamente se le cataloga como “Docente”, sus funciones y actividades diarias guardan total semejanza con lo esperado para una persona que desarrolla esta profesión.

La figura 13 muestra la tendencia en el tipo de contratos que se celebran entre las universidades y los docentes o talleristas de Bienestar Universitario que realizan actividades extracurriculares vinculadas con el arte o el deporte en Colombia. Se observa que en un 16% habría una similitud en su contratación con respecto a la forma de vincular laboralmente a los profesores catedráticos, principalmente viendo una afinidad en el acceso a los escalafones docentes, como criterio de calidad que se ha definido para las instituciones (Acuerdo 02 de 2020 - Por El Cual Se Actualiza El Modelo de Acreditación En Alta Calidad, 2020).

**Figura 13**

*Tendencias en contratación de docentes extracurriculares de arte y cultura.*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Sin embargo, no todos los talleristas que entrenan o dirigen grupos extracurriculares de Bienestar en artes o deportes pueden ser vinculados exactamente como docentes universitarios de escalafón dado que, en varios casos, estos talleristas no necesariamente son profesionales universitarios titulados (condición comúnmente requerida para la enseñanza en nivel universitario). En estas actividades es frecuente encontrar personas con experiencia y reconocimiento en su campo ocupacional, ya sea porque fueron deportistas reconocidos o

porque su desempeño en alguna de las artes les hizo obtener una notoriedad que les permitió acercarse a la enseñanza en actividades extracurriculares.

La figura 14 permite ver qué aspectos como la experiencia previa, el reconocimiento o la reputación en su campo ocupacional serían 38.7% de los requisitos para ingresar en la enseñanza de estas actividades extracurriculares en campos del arte o deporte, en unidades de Bienestar Universitario. Igualmente, se destacan algunas herramientas socioemocionales como necesarias para laborar con este tipo de actividades extracurriculares como la habilidad de escucha, las habilidades de comunicación con grupos y el manejo de valores institucionales.

### Figura 14

*Aspectos del perfil de contratación para profesores en arte y deporte.*

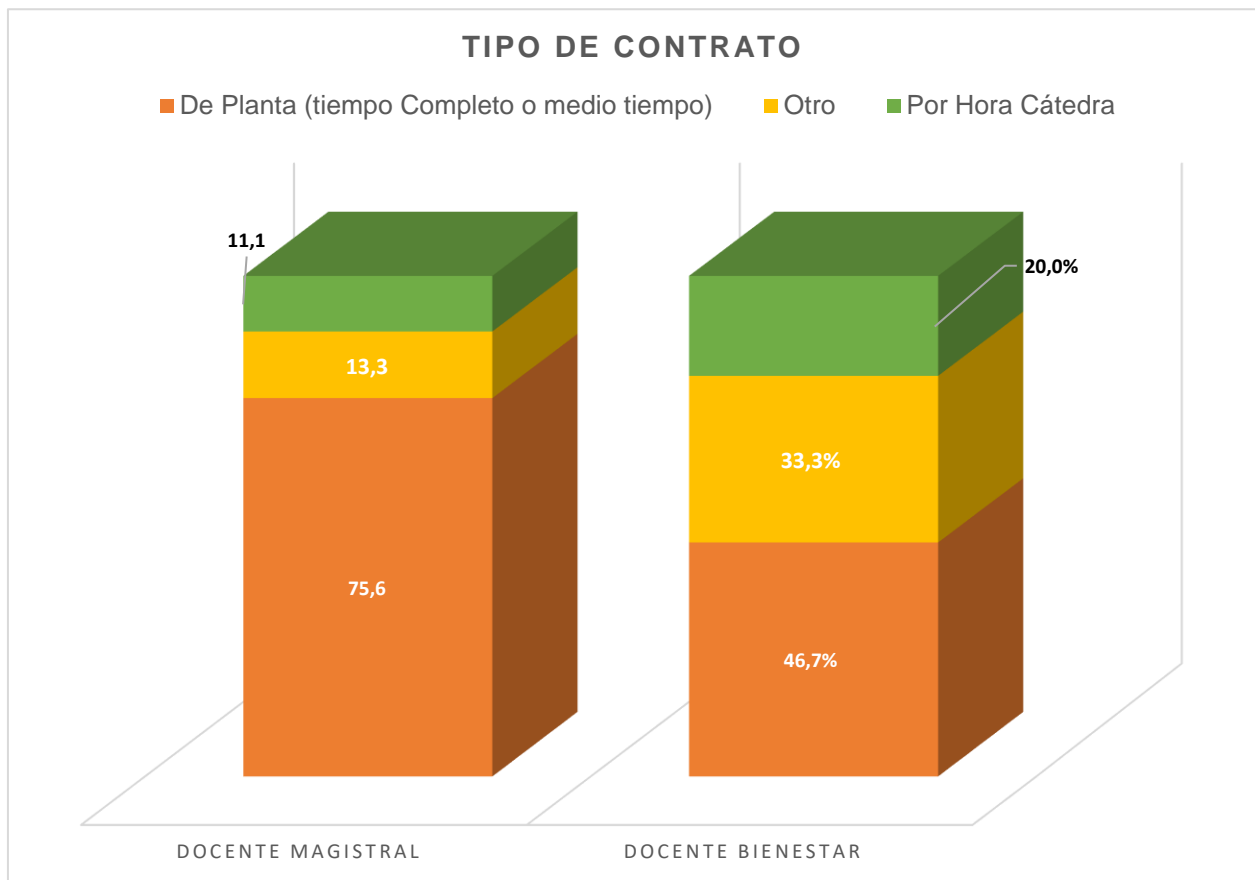


Fuente: Elaboración propia (2022)

Por otra parte, puede verse una diferencia en el tipo de contrato que más se utiliza para vincular a los docentes / profesores de bienestar (actividades extracurriculares de arte y deporte).

**Figura 15**

*Tipo de contrato, comparado docente magistral vs. docente extracurricular.*



Fuente: Elaboración propia (2022)

La figura 15 ilustra que la diferencia en la tendencia de vinculación. En general, al docente magistral<sup>7</sup> se le contrata principalmente de medio tiempo o medio tiempo. (tiempo completo oscila entre 160 horas / semana, y 192 horas / semana – medio tiempo entre 80 y 96

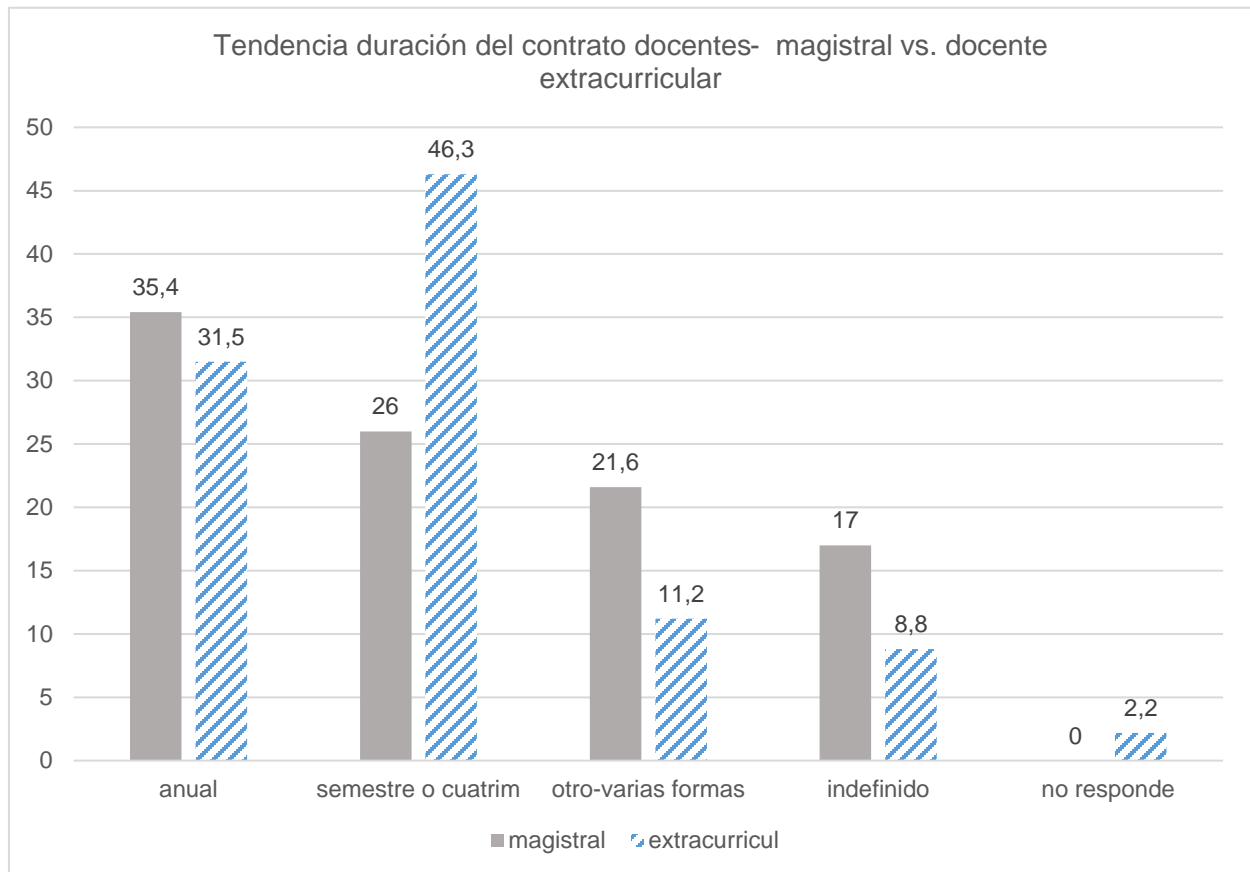
---

<sup>7</sup> Entenderemos aquí al “docente magistral” como el profesor que se contrata para enseñar asignaturas relacionadas con el plan de estudios aprobado para cualquiera de los programas de educación superior

horas a la semana). Se observa una tendencia de utilizar otros tipos de vinculación diferentes al tiempo medio/completo para los docentes de bienestar en un 53.3%

### Figura 16

*Duración del contrato, docentes magistrales vs. docentes de bienestar AFEC*



Fuente: Elaboración propia (2022)

En la misma línea del tipo de contrato, se consultó la duración del contrato que se tiende a celebrar entre las IES y los docentes (ver figura 16). Se hizo la pregunta comparando la tendencia de duración del contrato de los docentes de tipo magistral frente a los docentes - talleristas – profesionales de actividades extracurriculares de bienestar universitario.

Puede verse en particular la tendencia a celebrar contratos anuales o semestrales (entendiendo que en ocasiones se entiende semestre como el período de 4 meses en las que se programan las clases) con los docentes de extracurricular.

Otro de los ítems en la caracterización hacía un sondeo de la opinión de los directivos de las unidades de bienestar en las universidades, del tipo de relación con el currículo que percibían en las actividades que desde dichas unidades se impulsa, para el fomento y formación en la cultura y deportes. Para esto, se dieron una serie de pautas de interpretación, apoyados en (Bartkus et al., 2012) sobre tres niveles de relación, en una escala de apreciación de 1 a 4, donde el 4 significaba “totalmente de acuerdo”:

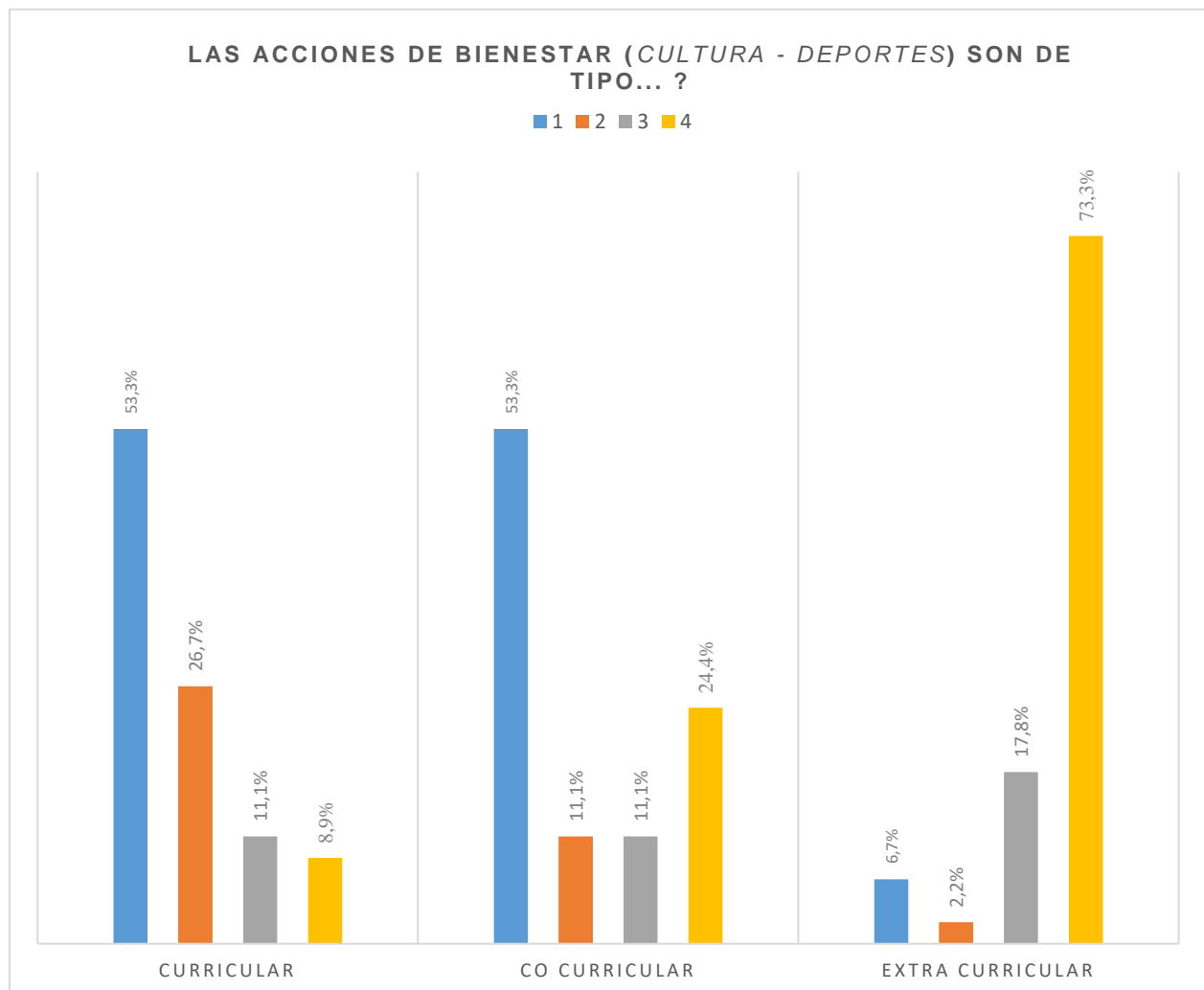
1. DE NIVEL CURRICULAR: Acciones de Bienestar que se reflejan explícitamente en los planes de estudios; son consideradas dentro del propósito de formación diferenciado de cada programa universitario, y se encuentran directamente involucradas con la función docencia, investigación y proyección social (como asignaturas de sello institucional, Electivas, cursos obligatorios).
2. DE NIVEL CO-CURRICULAR: porque aun cuando no están en los planes de estudios, forman parte de las acciones requeridas para completar o para obtener un crédito o nota extra en alguna asignatura. Existe una vinculación indirecta con una o varias asignaturas, y Pueden sumar como un requisito de grado, entre otras alternativas
3. DE NIVEL EXTRA-CURRICULAR: porque son de carácter vocacional y voluntario. La participación está delimitada por los gustos del estudiante. Se realizan fuera de los tiempos y lugares de las “clases” o de las asignaturas que componen el núcleo obligatorio.

En la figura 17 se aprecian que los resultados muestran una coincidencia en las opiniones de los directivos a entender que las actividades de cultura y deportes son de naturaleza extracurricular (cursos, grupos y talleres puramente vocacionales y de elección libre).

Se observaron algunas opiniones relacionadas con acciones de cultura y deportes de carácter co – curricular, ya que algunas instituciones han presentado la participación en grupos de cultura o en equipos de deporte como un requisito para obtener el título profesional, sin aparecer esto como parte del plan de estudios, porque el estudiante puede optar por cualquiera de las actividades en el momento del cursado de su carrera que lo desee (“horas” de bienestar como requisito, créditos de bienestar como requisito, entre otros).

**Figura 17**

*Opinión sobre relación con el currículo de las actividades de Bienestar en las IES.*



Fuente: Elaboración propia (2022)

En la investigación también se buscó la opinión de los directivos acerca de cuáles de las competencias socioemocionales que se presentaban en una lista, eran las que se impulsaban o se fortalecían en las actividades culturales extracurriculares, o en las actividades deportivas. Se tomó como referente la taxonomía de competencias socioemocionales de Reuven Bar-on (Bar-On, 2006)

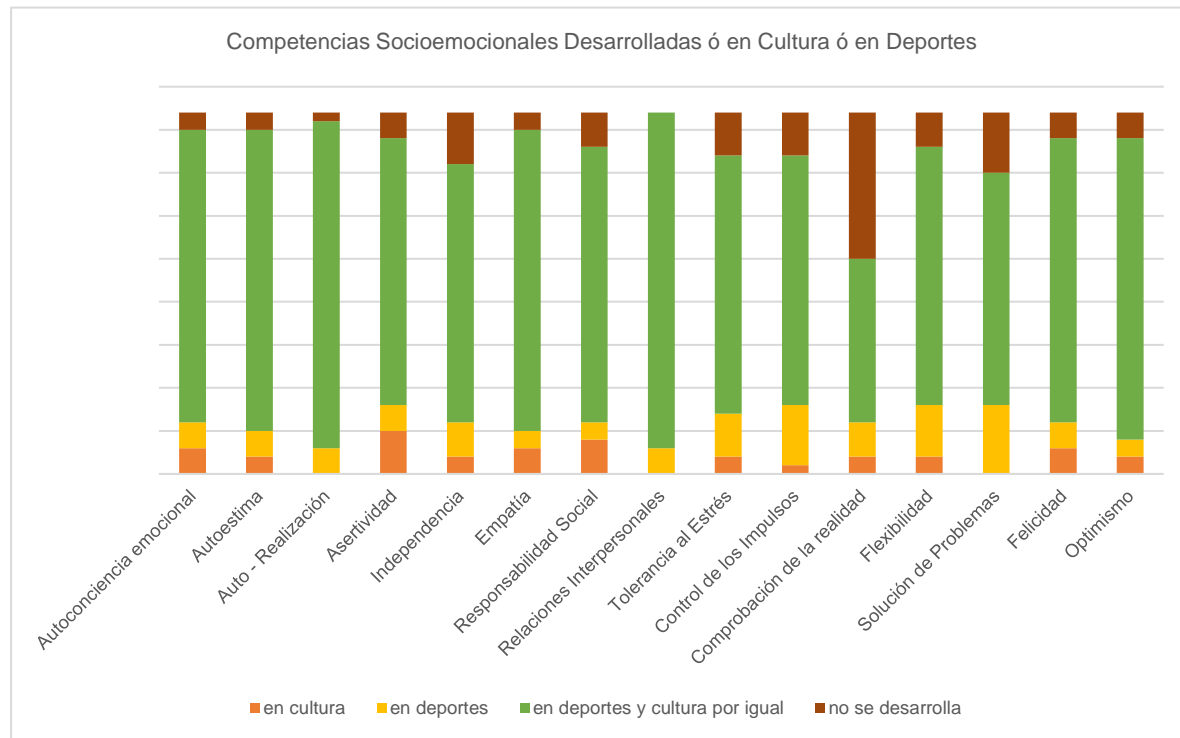
Uno de los principales hallazgos que se evidencia al leer la figura 18, es que la opinión de los vicerrectores, directores o coordinadores que participan en el estudio, es que las actividades deportivas o culturales extracurriculares que se impulsan desde las unidades de Bienestar en las universidades consultadas impulsan o fomentan competencias socioemocionales en los estudiantes participantes. La competencia más desarrollada en este tipo de actividades serían las relaciones interpersonales.

En el polo opuesto, la competencia con menor desarrollo en las actividades mencionadas sería la comprobación de la realidad. Con un mayor énfasis en las actividades extracurriculares deportivas, se desarrollarían las competencias de solución de problemas, control de los impulsos y flexibilidad. Por su parte, en las actividades extracurriculares culturales, habría una mayor tendencia a fortalecer asertividad y la responsabilidad social.

Con base en esta gráfica, podríamos afirmar que existe la percepción de que el deporte promueve la disciplina y los hábitos, el control de impulsos para el trabajo colectivo y la solución de problemas; mientras que existe la percepción de trabajar desde el arte y la cultura para fortalecer creatividad e imaginación. Diversas actividades extracurriculares para fortalecer diversas competencias socioemocionales.

**Figura 18**

*Competencias socioemocionales que se impulsan en actividades extracurriculares*

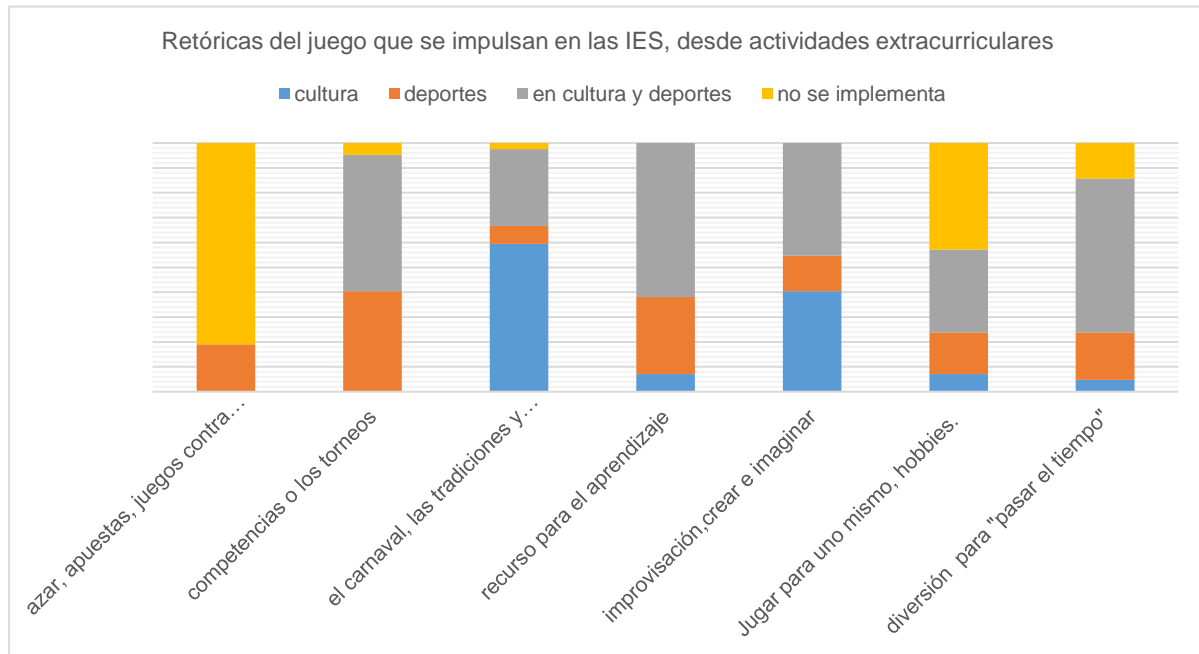


Fuente: Elaboración propia (2022)

La pregunta final del cuestionario se refería a la percepción sobre la lúdica, y específicamente sobre las retóricas del juego que se impulsaban desde las actividades extracurriculares en cultura (arte) o deportes desde las universidades. Para esta pregunta (ver figura 19), se recurrió a la clasificación de las retóricas del juego que planteaba el teórico del juego Brian Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997)

**Figura 19**

### Retóricas del juego, que se impulsan en actividades de arte o deporte



Fuente: Elaboración propia (2022)

Según puede verse en la figura 19, puede decirse en general que la retórica del juego del azar, de apuestas, o como los llama Brian Sutton-Smith "juegos contra el destino", generalmente no son propiciados formalmente desde las actividades extracurriculares en las universidades colombianas consultadas. Caso diferente ocurre en otros países, donde la tradición del deporte de competencia en las universidades moviliza mayores capitales e intereses mediáticos como el caso de Estados Unidos, se encuentra presente culturalmente el fenómeno de las casas de apuestas, que implican el fomento de los juegos de azar en torno al deporte universitario, a pesar incluso de una serie de regulaciones o compañías para prohibir y desestimular la participación del estudiante universitario atleta en este tipo de actividades de azar (N.C.A.A., 2021).

Llama la atención que, para el área de cultura y arte, las principales retóricas del juego que se destacaron por parte de los respondientes fueron la improvisación y los aportes a la tradición, identidad y festividad. Estos elementos vinculados a las retóricas planteadas están

muy asociados con las concepciones de la utilidad social del arte en la creatividad y la conservación de las identidades culturales a través de festejos y representaciones.

En la formación extracurricular siempre está presente el concepto del tiempo. El tiempo de actividades formales, propias de las actividades educativas vinculadas al currículo, en contraposición con el tiempo para las actividades que se realizan fuera del tiempo de clases o de actividades académicas formales (Gimeno Sacristan, 1991) . Se observó (figura 19) la reiteración de las opiniones de directivos de bienestar universitario sobre la presencia de una retórica de las actividades de juego por la exclusiva diversión y para pasar el tiempo, como las describe Brian Sutton (Sutton-Smith, 1997). Las actividades extracurriculares, tanto en arte y deportes en la vida universitaria, buscan la ocupación del tiempo en actividades de gozo y diversión, sin otro propósito más allá del gusto personal de quienes lo practiquen. Este sería un tiempo para el disfrute, en el marco de la formación en educación superior.

#### **5.1.4 Reflexiones del apartado sobre caracterización**

- Se observó una concentración de las respuestas de las universidades participantes en la ciudad capital de Bogotá y en Antioquia, que se asemeja a la concentración de IES en el país.
- En general, en el campo de la dirección de unidades de bienestar universitario, donde se concentra la formación extracurricular en artes y deportes en las IES, se observa estabilidad en la permanencia en los cargos, y se aprecia que la preparación académica del personal directivo se concentra principalmente en las ciencias sociales y humanas y en el área de la educación. En la preparación en posgrados hay mayor variedad de formación, la mayoría con nivel de maestría, en línea con una necesidad de diversificar los conocimientos que requiere un directivo, como lo evidencia la participación de la formación en el área de las ciencias económicas y administrativas.

- En la formación extracurricular en artes y deportes se evidencia la expresión de la autonomía universitaria. La amplia variedad de respuestas frente a la pregunta sobre ¿a qué dependencia está afiliada o a qué dependencia le reporta su unidad? muestra que realmente frente a la formación extracurricular no hay unidad en la organización de la estructura de comunicación - relacionamiento y jerarquías al interior del sistema de educación superior. En algunas instituciones lo ubican en vicerreorías con denominaciones relacionadas con el clima estudiantil, entendiendo que estas actividades formarían parte del espíritu o la vida universitaria; en otros casos, se le ubica en la vertiente de la vicerreoría académica, más afín al tema directamente curricular o de formación profesional. En varios casos, esta formación extracurricular se encuentra como parte de la vida administrativa, de organización y logística en algunas instituciones. En varios casos, se encuentra esta formación reportando directamente a la rectoría. Esta diversidad de ubicaciones en los organigramas institucionales tiene relación con la baja participación de la oficina de Bienestar universitario en los comités o órganos colegiados de decisión que usualmente generan las políticas o las regulaciones sobre el funcionamiento académico y administrativo. En general, en el sistema de educación superior, la falta de consenso sobre cuál es el lugar en el organigrama de la unidad donde se ubican las AFEC, dificulta clarificar en qué decisiones debe participar o se debe considerar la acción integrada institucional con las oficinas que organizan las AFEC
- Desde las creencias de directivos expertos en temas de extracurricular en Bienestar Universitario, para fomentar CSE en estudiantes asociadas a promover en ellos la solución de problemas y el control de los impulsos, estas deberían promoverse desde las extracurriculares deportivas; y por otra parte, las extracurriculares artísticas y culturales facilitan el desarrollo de CSE asociadas con la asertividad, desde una retórica del juego asociada a la promoción de la creatividad e imaginación. Implicaría que desde

determinadas actividades podríamos enfocar las competencias que se busca promover, accediendo desde las concepciones del juego más adecuadas para la promoción deseada.

- Los estilos de contratación de los entrenadores o docentes o profesionales que orientan las actividades de formación extracurricular en deportes y cultura son una muestra de la autonomía institucional. En la práctica, cada institución tiene una forma de contratar estos profesionales, con un tipo de contrato y duración de su vinculación, dependiendo de factores flexibles y particulares de cada institución. Esto se aprecia totalmente diferente con respecto al relativo consenso que existe en el tipo de contrato que se establece con los docentes catedráticos o docentes relacionados con la enseñanza en asignaturas del plan de estudios formal que se registra ante el MEN, que registra principalmente contratación anual de planta (tiempo completo). La flexibilidad en la formación extracurricular les permite a las instituciones “probar” si una actividad tendrá la respuesta o el interés de la comunidad, abriéndose con contratos cortos de los docentes, con pocas horas a la semana, mientras se prueba el impacto de la actividad en la comunidad.
- Lo dicho por los directivos en la encuesta, ratifica que las acciones de bienestar universitario en términos de cultura y deportes tienen un carácter extracurricular. Los directivos consideran que estas AFEC promueven CSE con énfasis en la relación con otros, la empatía hacia otros y la realización personal. Esta última competencia, sobre todo enlazada con el fuerte carácter vocacional que tienen las actividades deportivas y culturales que se ofrecen en las universidades. Se observó la articulación entre el uso del juego y la lúdica como recursos para el aprendizaje o desarrollo, en relación con estas CSE que se impulsan desde el deporte y la cultura en AFEC

## **5.2 Análisis del contenido de las políticas de bienestar en 4 universidades de Colombia**

En el presente apartado, se desarrolla la fase 2 del primero objetivo. En esta parte, se exponen los resultados del estudio sobre documentos de políticas institucionales para las unidades de bienestar universitario en instituciones de educación superior de Colombia.

Para esta sección de la investigación, se recuperaron 4 documentos de políticas de bienestar universitario de las páginas web institucionales, de igual número de universidades colombianas. Estas Universidades participaron en la fase de caracterización, así como en la fase de entrevistas a directivos y docentes señaladas en esta tesis.

### **5.2.1 Metodología de este momento del estudio**

Se utilizó análisis de contenido, entendido como una técnica para interpretar textos, que incluyen información explícita o implícita y que pueden ser interpretados para desvelar su contenido. Se busca captar en el contexto tanto los datos expresos (lo que dicen los autores) como el sentido latente (lo que dice el autor sin pretenderlo) (Arbeláez Gómez & Onrubia Goñi, 2014). Esta técnica no se entiende bajo la dualidad cuantitativo o cualitativo, sino en una perspectiva complementaria más que divergente. Se abordó la información desde la perspectiva de análisis descriptivo, en el contexto del marco de estudio de la presente tesis, para facilitar la identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos (documentos de políticas de bienestar) partiendo desde la definición de categorías (Piñuel Raigada, 2002). Esta información no puede trabajarse solamente desde la perspectiva cuantitativa o solo desde la perspectiva cualitativa. Debe acudir a la complementariedad entre estos dos abordajes.

Para el desarrollo de esta fase de la investigación, seguiremos los pasos que a continuación se enuncian (Piñuel Raigada, 2002): 1) Selección de los documentos; 2) Selección de las categorías a estudiar; 3) Selección de las unidades a analizar; 4) Selección del sistema de recuento

A continuación, se hace la presentación del punto a punto de la metodología seguida en cada paso.

### **5.2.2 Selección de los documentos**

En primera instancia, se consultó la página web institucional de 4 universidades colombianas, para consultar y analizar el documento “políticas de Bienestar” o “reglamento de bienestar”. La variación en la denominación obedece a la autonomía de las instituciones universitarias para darse y modificar sus estatutos, según se consigna en la normatividad vigente para la educación superior (*Ley 30, 1992*). Los textos incluidos en esta fase del estudio se presentan en el anexo 1.

### **5.2.3 Selección de las categorías a estudiar**

Como referente para el estudio de la información, como aporte a la presente tesis, asociados a los conceptos base de la presente tesis: Formación integral, formación extracurricular (Bartkus et al., 2012), competencias socioemocionales (Bar-On, 2006; Nasir & Masrur, 2010; Rodríguez Ledo, 2015) y retóricas del juego (Sutton-Smith, 1997).

### **5.2.4 Selección de las unidades de análisis**

Para la disección de los datos, extraídos de los textos seleccionados, se usará el abordaje de análisis transversal (Piñuel Raigada, 2002), que consiste en tomar partes de corpus textuales diferentes (en este caso las políticas de 4 instituciones), y observación desde una misma perspectiva crítica, que en este caso se apoya en las categorías elegidas.

### **5.2.5 Selección del sistema de recuento**

Para el sistema de recuento que se utilizará en el análisis de contenido frecuencial de unidades temáticas, que se diseccionan en conceptos o referencias (asociados a los conceptos claves de la tesis), y sobre los cuales se lleva un recuento de presencia. Dado que los documentos de políticas de las instituciones son expresiones de la intención o la voluntad de realizar algo o considerar algo, se buscará en el recuento la presencia de una de estas

intenciones de las instituciones (asociadas con las categorías), pero esta frecuencia se contabiliza en función del sentido de la expresión en el texto. Un sentido similar se contabiliza una vez, y las mismas palabras o similares palabras, pero con una intencionalidad diferente, se contabilizaron el número de veces que las expresiones aparecieron.

El sistema de recuento para las categorías a ubicar en los documentos institucionales citados será: a) Se menciona de manera explícita; b) Se infiere, por una mención tácita en el documento. Igualmente, para favorecer la replicabilidad del estudio o la revisión posterior, cada mención (explícita o tácita) se marcará con el número de página.

En los criterios de exclusión de segmentos de textos, se omitió la revisión de los apartados de “marco normativo” o similares. Todos estos documentos de política institucional de las universidades tienen un segmento introductorio que hace un recuento del marco normativo nacional. Por esto, todos coinciden en las mismas leyes o decretos expedidos por el ministerio de educación nacional o similares. Se excluyen estos segmentos dado que son muy similares entre las diferentes universidades (por responder al mismo marco normativo nacional), y no permiten apreciar las particularidades de la intención política de cada institución.

De una forma similar, tampoco se incluyeron en la matriz las palabras o los segmentos de texto relacionados con conceptos similares previamente reconocidos en el mismo documento. Por ejemplo: si en el texto de políticas se hacía varias veces mención al tema de “deporte para fomento de hábitos saludables”, esta expresión solo se incluía en la matriz la primera vez que apareció en el texto. El resto de expresiones, con el mismo sentido, no se registraron en la matriz.

### **5.2.6 Resultados del análisis de documentos institucionales**

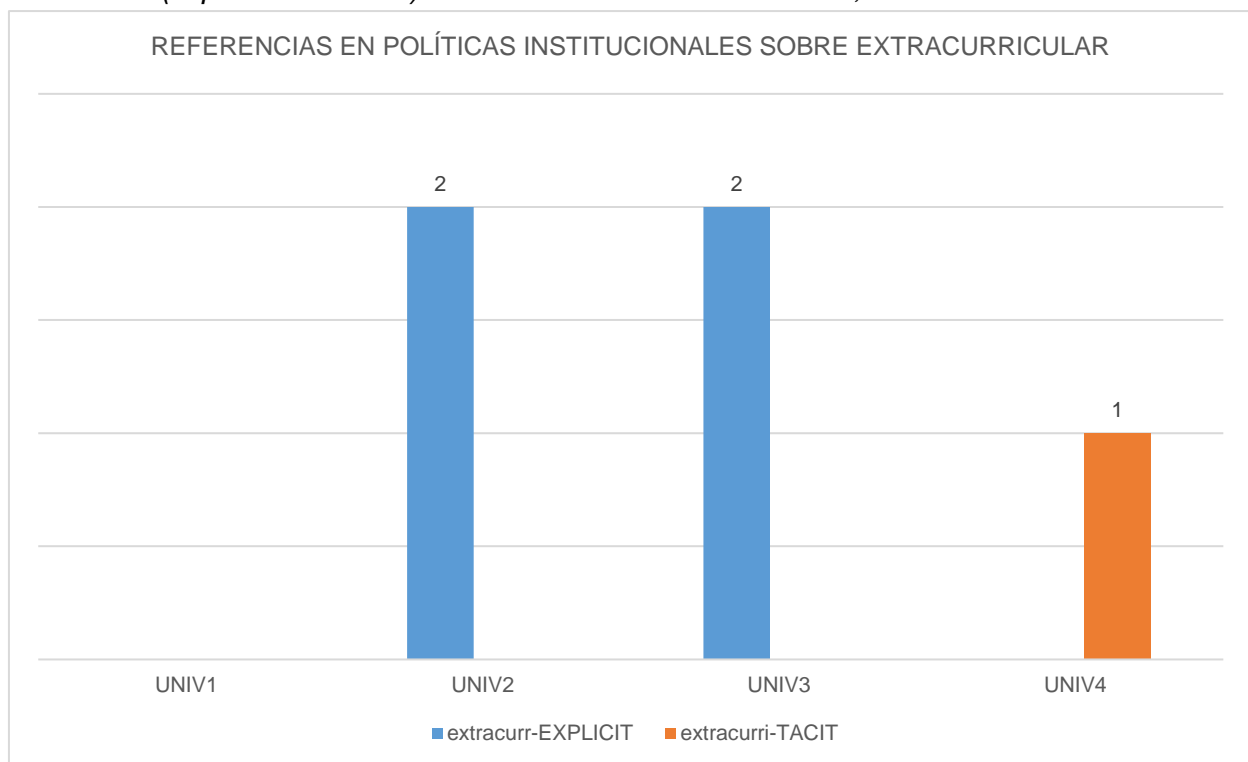
En primer lugar, se hará conteo cuantitativo de los hallazgos extraídos de la matriz. Posteriormente, se presentarán una serie de consideraciones sobre las expresiones

relacionadas con los conceptos de las categorías de la investigación (formación integral, extracurricular, competencias socio-emocionales, juego/lúdica) que se reconocieron en la interpretación de los 4 documentos de políticas institucionales de bienestar universitario que se revisaron para esta fase del estudio. Se presentan inicialmente los datos cuantitativos de las referencias ubicadas en los textos, y posteriormente se hace una contextualización cualitativa sobre los segmentos de texto que dieron lugar a la identificación de la categoría que se buscaba. Para la distinción, los documentos de cada institución analizada se identifican como [UNIV1] , [UNIV2], [UNIV3], y [UNIV4]

Se revisaron las referencias (tácitas o explícitas) sobre la formación extracurricular presentes en los documentos revisados, que se resumen en la figura 20.

**Figura 20**

*Frecuencia (explícitas o tácitas) sobre “formación Extracurricular”, en documentos*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Puede observarse que son muy pocas las menciones realizadas a la formación extracurricular en los documentos estudiados (2 menciones explícitas y 1 sola tácita). Incluso, en uno de los documentos no se ubicó ninguna alusión a este tipo de formación ya fuese tácita o explícita. Los principales extractos se aprecian en la tabla 13:

**Tabla 13**

*Tabla Meta referencia menciones de categoría actividades extracurriculares*

<b>Menciones analizadas, asociadas a "actividades extracurriculares"</b>		
<b>[UNIV1]</b>	Búsqueda de un mejor ser y estar (...) en correspondencia con la misión de la universidad".	
<b>[UNIV2],</b>	Promover (...) el aprovechamiento del tiempo libre, propio y colectivo"	Mediante eventos recreativos (...) promoviendo aprovechamiento del tiempo libre
<b>[UNIV3],</b>	La asistencia (...) es de naturaleza voluntaria "	Los espacios pueden ser reprobados con la sumatoria de cuatro fallas injustificadas
<b>[UNIV4]</b>	Cada programa académico establecerá una franja por jornada, equivalente a dos horas de clase, y como mínimo dos veces al semestre, para facilitar la divulgación y participación de los estudiantes en los programas de bienestar	Objetivos del bienestar universitario: (...) promover el sentido de pertenencia (...) a través del fomento de la conciencia de responsabilidad con la institución y sus principios

Fuente: Extractos de documentos analizados (anexo 1)

Se destacó aquí el referente al tiempo libre y al carácter voluntario en la participación y elección de actividades extracurriculares, como elementos que caracterizan a los momentos en los cuales se desarrollan usualmente las actividades extracurriculares (Bartkus et al., 2012). Sin embargo, el uso de la expresión "tiempo libre" aparecía acompañado por el término "aprovechamiento", generándose una tensión de significados: por una parte, la alusión a la libertad, y por otro lado la referencia a aprovechar esta libertad. Habría una necesidad de

aprovecharse de los momentos de elección y libertad que suceden en las actividades extracurriculares.

Como se pudo ver en la tabla 13, en dos de los textos aparecieron menciones tácitas sobre la formación de tipo co – curricular que se puede impulsar desde el bienestar universitario. En otros de los segmentos presentados en la tabla se infiere que la participación en actividades de bienestar podrá tener reprobación o en el otro caso, se deberá realizar en las franjas horarias de clase (magistral- perteneciente al plan de estudios) en las que se dará la oportunidad para participar en acciones impulsadas desde bienestar universitario. Evidentemente, al introducir los conceptos de “reprobación” o de “realización en horas de clase”, el matiz extracurricular de voluntariedad, creatividad, libertad en la elección se ve limitado o en vía de extinción en este ámbito educativo, regulado por este tipo de políticas.

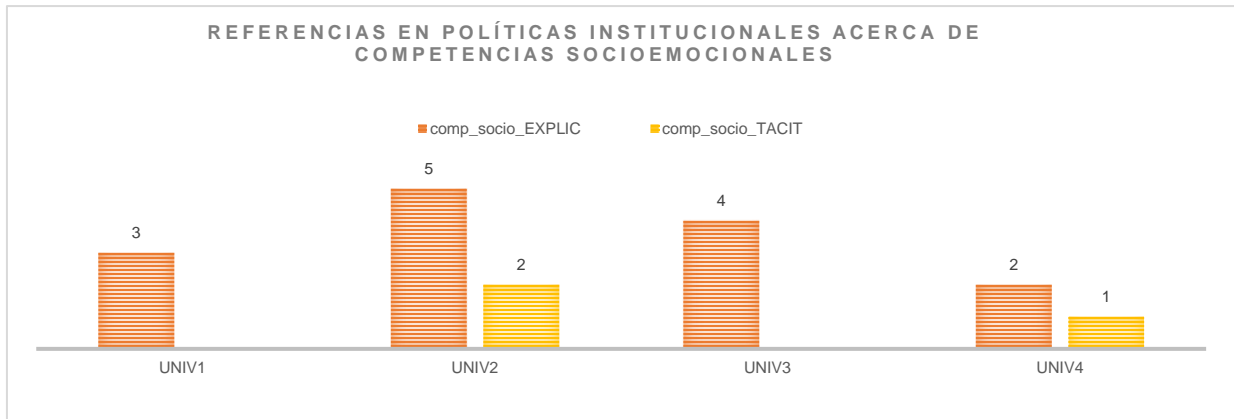
Otro elemento que llamó la atención en las políticas es el compromiso que se interpreta tienen las actividades extracurriculares de bienestar como promotoras o generadoras de identidad institucional. En los cuatro documentos analizados se encontraron menciones explícitas sobre el rol de estas actividades como espacio para la identificación con los propósitos, valores o la misión de la institución.

En dos de los casos se encontraron menciones a un perfil distintivo de la respectiva institución, un sello o característica de personalidad colectiva que distinguirá a un egresado con respecto a los egresados de otras instituciones, y que estos atributos distintivos se cultivarán desde la participación en las actividades del Bienestar. (no se presentan ejemplos de esto, porque son explícitos del nombre de la institución).

En segundo lugar, se hizo una búsqueda en los documentos en relación con la categoría de competencias socioemocionales. Los resultados de frecuencia de expresiones alusivas a esto observan en la figura 21.

**Figura 21**

*Frecuencia (explícitas o tácitas) alusivas a las competencias socioemocionales*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Competencias socioemocionales fue el concepto que con mayor frecuencia se mencionó en los documentos institucionales sobre políticas de bienestar universitario en 4 universidades revisados.

**Tabla 10**

*Tabla Meta referencia menciones a competencias socioemocionales*

<b>Menciones analizadas, asociadas a "competencias socioemocionales"</b>			
<b>[UNIV1]</b>	“Bienestar es conjunto de actividades que se orientan al desarrollo ... social de los estudiantes” o “la institución educativa debe conducir a que... transformen las relaciones del sujeto ... en lo social”	“Programas orientados a ... perfeccionamiento de competencias afectivas y, (...) intervención en adicciones y conductas suicidas, (...) habilidades para la vida”	
<b>[UNIV2],</b>	Programas de bienestar están orientados a promover (...) desde la dimensión social para mejorar calidad de vida de la comunidad” y “espacios para la integración y socialización (...) favoreciendo la relación y el reconocimiento de sus integrantes”	Felicidad: promover (...) comportamientos que inspiran sentimientos de (...) esperanza en un mundo mejor”	Deporte competitivo: “Bienestar implica existencia de programas de intervención (...) que disminuyan situaciones de riesgo psicosocial”  “actividades deportivas para (...) trabajo en equipo entre otras”  “actividades deportivas para (...) capacidad de autocontrol de impulsos”
<b>[UNIV3],</b>	“Es una dependencia facilitadora de la interacción y la convivencia entre estudiantes...” y “espacios que conlleven a la interacción y convivencia en la comunidad”	“Se promueve (...) hábitos saludables (...) y conductas de autocuidado”	“Es un acompañamiento a los estudiantes (...) en su tránsito a la vida como profesionales, (...) fomentando el trabajo en equipo”  Es un acompañamiento a los estudiantes (...) en su tránsito a la vida como profesionales, (...) fomentando (...) la resolución de problemas”
<b>[UNIV4]</b>	“Promueve hábitos y ambientes saludables de autocuidado (...) como condición para el desarrollo humano”	Se dirige al ejercicio propio que ayuda a la persona a ser capaz de responder a sí misma.”, , “Estas áreas generan espacios vivenciales de formación en	“Propiciando el conocimiento de sí mismo, el sentido de la vida, la búsqueda de la felicidad”

---

integridad (...)propiciando el  
conocimiento de sí mismo, el  
sentido de la vida”

---

Fuente: Elaboración propia (2022)

Las alusiones a la orientación del bienestar universitario en la promoción de competencias socioemocionales interpersonales que se ubicaron en los documentos se relacionan con el fomento de la convivencia, socialización y las relaciones con otros desde las acciones. Las citas extraídas de los documentos analizados aparecen en la tabla 10.

Se encontraron menciones explícitas que direccionan el bienestar universitario en las universidades consultadas hacia el fomento de competencias socioemocionales intrapersonales, énfasis hacia el conocimiento personal y la aceptación personal impulsadas desde acciones en Bienestar Universitario.

Se ubicaron referencias sobre la felicidad, como una competencia socioemocional de ánimo general. Las expresiones en los documentos se orientan a entender las acciones del bienestar universitario como promotoras de recursos para la búsqueda de la felicidad o construcción de entornos de esperanza para un mejor futuro.

Por otra parte, se ubicaron referencias alusivas a la promoción del trabajo en equipo. Si bien estas competencias no se encontraban en el marco de competencias socioemocionales que se tomó como referente para esta investigación (Bar-On, 2006; Nasir & Masrur, 2010; Rodríguez Ledo, 2015), es claro que en la literatura científica de la inteligencia social emocional tiene una amplia divulgación el trabajo en equipo como una de las habilidades sociales (Boyatzis et al., 2000), y el trabajo en equipo como una de las habilidades sociales que se desarrollan en los deportes (Kokkonen et al., 2020).

La competencia de adaptabilidad, en su característica de Habilidad para identificar un problema y colocar en marcha una solución, fue identificada en los documentos institucionales de bienestar de las universidades estudiadas. Se ubican menciones sobre las habilidades para resolución de problemas y situaciones de la vida afectiva y social cotidiana de los estudiantes e

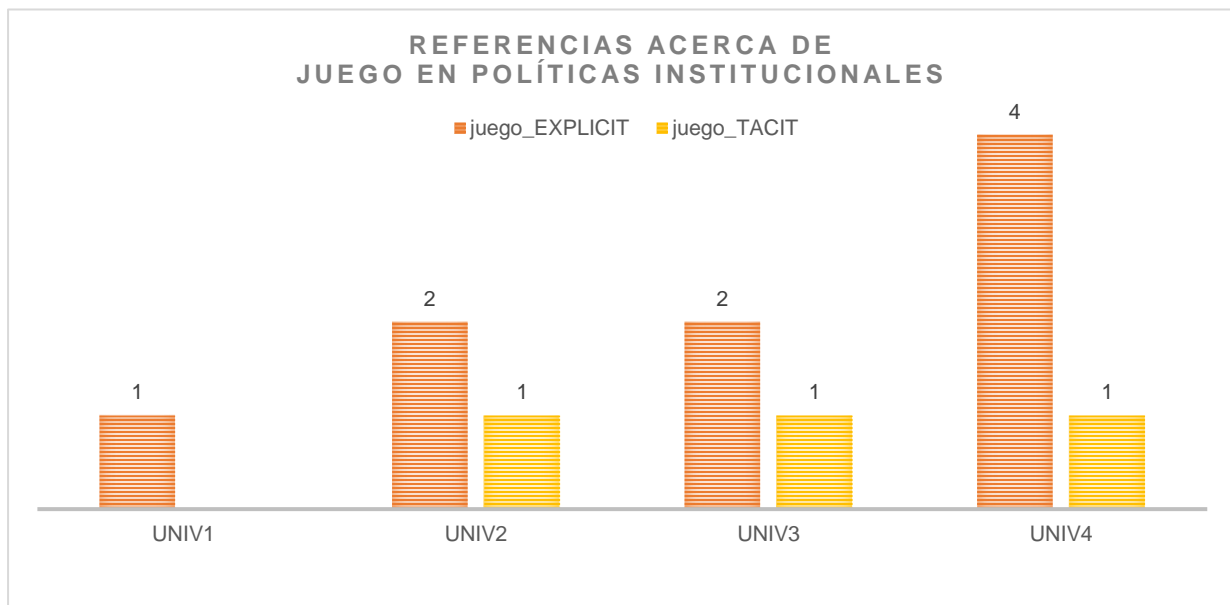
igualmente se identifican referencias concretas al desarrollo de la habilidad para enfrentar y solucionar problemas.

En este punto de CSE que se interpretan en los documentos institucionales de bienestar, se encontró una mención sobre la competencia de manejo del estrés, específicamente en la formación para el control de los impulsos.

En las menciones sobre juego- lúdica en los documentos de política institucional de bienestar universitario en las IES consultadas, se ilustran los resultados en la figura 22:

**Figura 22**

*Expresiones (explícitas o tácitas) alusivas a “juego- lúdica” presentes en documentos*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Los documentos institucionales sobre políticas del bienestar universitario se analizaron desde la perspectiva de “juego- lúdica” tomando como referencia el marco conceptual sobre ambigüedad del juego (Sutton-Smith, 1997).

**Tabla 15**

*Tabla meta referencia menciones alusivas a "juego" en los documentos institucionales*

<b>Menciones analizadas, asociadas a la categoría "juego"</b>				
<b>[UNIV1]</b>	Atender las áreas de ... recreación <sup>8</sup>			
<b>[UNIV2],</b>	“Fortalecer las identidades culturales propias de cada una de las regiones”	“Experimentar retos creativos, descubrir talentos”	Actividades encaminadas a fomentar el entretenimiento y diversión del trabajador”	Fomentar el buen uso y aprovechamiento del tiempo libre”
<b>[UNIV3],</b>	“Desarrollar habilidades y capacidades(...) a través de (...) la apreciación y el ocio creativo”	“Certámenes y eventos para (...) el disfrute, sensibilización y diálogo”		
<b>[UNIV4]</b>	“El fomento de la (...) experiencia estética exaltando el valor de la tradición cultural”	“ Impulsar en el ambiente universitario el desarrollo del pensamiento creativo para coadyuvar en la innovación”, “la práctica del deporte como un elemento que facilita el pensamiento libre, y que fomenta la potencia creativa e innovadora”	“Responde a los distintos intereses de las personas para fomentar actividades lúdicas, proactivas y de sano esparcimiento”	“El desarrollo de habilidades para la convivencia (...) a través de programas que se desarrollan con la metodología del aprendizaje experiencial”

Fuente: Elaboración Propia

<sup>8</sup> Se interpretó aquí la recreación en el sentido de juego como “recuperar las fuerzas” invertidas en un día de trabajo, para “restablecer y reparar” derivado del latín *recreare*, de la manera en que esta palabra se incorporó del latín al castellano en 1438 (Corominas, 1987).

Los hallazgos en la lectura e interpretación de los documentos institucionales consultados alusivos a la categoría “juego” se compilan en la tabla 15.

Se analizaron referencias en los documentos consultados sobre una concepción del juego como vehículo de promoción de la identidad, personal – cultural – regional. Se observaron menciones alusivas a actividades de bienestar como elementos de juego que impulsan la tradición cultural de las regiones en las cuales las universidades se encuentran ubicadas. En estos documentos institucionales se encontraron claras referencias a la retórica del juego como vehículo para imaginar, crear e improvisar, desde las acciones del bienestar universitario

En estos documentos se encontró la referencia a aquello que se entendería como la retórica frívola y libre de los juegos (Sutton-Smith, 1997). Igualmente, aparecen referencias de juego como disfrute libre.

Llama la atención por la tensión que genera, que en algunas menciones se hace un contraste del concepto de juego como el “aprovechamiento” del tiempo libre. En la interpretación de esta visión del juego, se asociaría con la visión usualmente presente en la educación del juego como un recurso para el aprendizaje o, como lo menciona Brian Sutton-Smith, la retórica del juego para el progreso y evolución de la persona en alguno de los campos de la ocupación humana. Es decir, un juego de tipo de recurso para el aprendizaje

### **5.2.7 Reflexiones del apartado sobre análisis de los documentos institucionales.**

- Desde la perspectiva de formación extracurricular, se observó un contra – sentido en el uso de la expresión “aprovechamiento del tiempo libre”, que aparece en documentos institucionales analizados, dando la impresión de que es necesario aplicar esa “libertad” de tiempos en actividades necesariamente aprovechables, en propósitos concretos o claramente delimitables. Esta referencia al aprovechamiento del tiempo libre se observó

en el contexto del juego libre, entendido como un momento de recuperación de las tensiones producidas por la vida diaria, pero al mismo tiempo y de forma paradójica se espera que no sea necesariamente un juego libre, sino que tenga la función de ser aprovechable para algún propósito concreto de la vida productiva.

- Los textos de reglamentación o política del bienestar universitario en las universidades estudiadas tienen mínimas referencias a la formación extracurricular. Esto es paradójico, al revisar el apartado de la caracterización, donde los directivos del bienestar a nivel País referían que, desde su interpretación, el Bienestar universitario era principalmente de matiz extracurricular; sin embargo, las políticas de las instituciones no estarían en esta misma línea de interpretación.
- Las competencias socioemocionales que se ubican de forma explícita en los documentos institucionales con mayor frecuencia se refieren a las competencias interpersonales, en temas como la relación social, la convivencia. Aparece la competencia intra –personal, en expresiones como el autocontrol, autocuidado y conocimiento de la propia persona. La competencia de búsqueda de la felicidad es una mención que además aparece en los textos, como reflejo de la intención de algunas instituciones para ser fomentada desde las unidades de Bienestar Universitario. Se encontró en los documentos de políticas institucionales, la habilidad socioemocional de “trabajo en equipo” que, si bien no se encontraba originalmente en el marco teórico elegido para la investigación, es una habilidad que aparece frecuentemente vinculada en los textos científicos sobre inteligencia emocional y la formación en deportes. Igualmente, se encontraron menciones en los textos institucionales sobre el control del estrés, el autocontrol de los impulsos y la solución adecuada de problemas, como intenciones institucionales a ser desarrolladas en los estudiantes desde las actividades deportivas y culturales del Bienestar Universitario.

### **5.3 Interpretación de creencias de profesionales vinculados a las actividades extracurriculares en unidades de bienestar universitario, en el ámbito de la educación superior**

En esta sección de la tesis, se presentan resultados de interpretación de creencias realizada sobre las transcripciones de entrevistas realizadas a profesionales y directivos vinculados con unidades de Bienestar Universitario en 4 IES colombianas.

Esta sección de la investigación responde al objetivo específico de Interpretar las creencias de profesionales vinculados a las actividades extracurriculares, acerca del propósito formativo de su labor en el ámbito de la educación superior.

Para esta sección de la investigación, se analizaron las transcripciones de 14 entrevistas realizadas a Profesionales (entrenadores de grupos formativos de arte o de deportes) y personal con rango de dirección (directores, directoras, coordinadoras) con vinculación a unidades de Bienestar Universitario ( o denominaciones similares), en 4 universidades colombianas. Estas Universidades participaron en la fase de caracterización, así como en la fase de documentos institucionales, antes señaladas en esta tesis.

#### **5.3.1 Metodología de este apartado**

Inicialmente, se entiende que la investigación de creencias es compleja por la naturaleza individual subjetiva, y que estas son difíciles de declarar y metodológicamente es necesario inferirlas (Nespor, 1987), desde : a) formación previa, b) el contexto, c) la experiencia práctica de los entrevistados. Estos elementos sirvieron de apoyo para la interpretación de la postura de la persona entrevistada desde la expresión de su pensamiento, la valoración y la postura que asuma en sus propias palabras. (Li, 2018).

Como instrumento en esta fase de la tesis se utilizó la entrevista en profundidad. En este estudio, la entrevista se entiende como situación en la cual se cumplen los tres elementos básicos de la interacción en investigación social de dos personas en una conversación en

profundidad, una situación preparadas para la interacción y una serie de reglas de interacción; en un encuentro agradable para el entrevistado y propicio para la investigación social, que dispone de estructura de interrogación, orden de preguntas y objetivos planteados por el entrevistador (Valles, 1999). Para la interpretación de estas entrevistas se tomaron como recurso de consulta los estudios previos para el abordaje de creencias en el ámbito educativo (Li, 2018) y en la indagación de saberes en docentes (Woods & Çakir, 2011).

De acuerdo con el compilado de estudios empíricos y teóricos para indagar creencias en contexto docente (Díaz et al., 2010), se interpretaron las entrevistas considerando los siguientes elementos: 1) Presunción existencial de las creencias, 2) Alternancia, relacionada con situaciones ideales ; 3) Los saberes y creencias Tienen carga afectiva y evaluativa; 4) Estructura de memoria episódica, muy detallada y rica, basada en eventos significativos de la vida de una persona,

A continuación, se hace la presentación del punto a punto de la metodología seguida en cada paso.

### **5.3.2 Instrumentos**

Para la fase de entrevistas se diseñaron 2 versiones de cuestionarios o batería de preguntas guía, semejantes entre sí con leves diferencias en el lenguaje, para ser aplicadas entre personas con rol de profesional / entrenador(a), y la otra versión se aplicó entre las personas con rol directivo.

Las dos versiones de la batería de preguntas fueron sometidas originalmente a una evaluación de dos jueces, una persona con experticia en temas de investigación en educación (con formación de doctorado) y la otra en temas de investigación en bienestar universitario (con formación de maestría). Las observaciones y recomendaciones de las personas que hicieron la primera validación fueron recogidas e incorporadas en una versión de prueba. Para esta

versión de prueba de las formas de la batería de preguntas, se realizó un ejercicio de prueba y validación final de la redacción y comprensión de los ítems con una persona actualmente vinculada como directiva en una unidad de bienestar universitario en una universidad colombiana, para verificar la comprensión de los ítems y las preguntas diseñadas. Con los ajustes finales detectados en esta última ronda de validación se estructuró la versión final de las baterías de preguntas (ver Anexo 2) que fueron utilizadas en las entrevistas.

### **5.3.3 Selección de los entrevistados**

La propuesta para realizar la entrevista en profundidad a personal de dirección y entrenadores / profesionales de grupos de arte y cultura fue presentada ante los directivos de los nodos de la Red Nacional de Bienestar Universitario, adscrita a la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, para obtener su aval de aplicación y su respaldo en la presentación del estudio, durante reunión plenaria de la dirección de esta red universitaria en el mes de mayo de 2021. En esa presentación, los directivos asistentes a la reunión se comprometieron a multiplicar la invitación a participar de forma voluntaria en la fase de entrevistas, entre las diferentes universidades que conforman cada nodo/ regional de Colombia.

Como resultado de esta multiplicación de la invitación, se recibió la aceptación de participación voluntaria en el estudio por parte de las IES que se muestran en la tabla 16:

**Tabla 16**

*Regionales ASCUN de instituciones participantes en fase de entrevistas en profundidad*

Nodo Regional de ASCUN a la que está adscrita

<b>IES1 : Nodo Caribe</b>
<b>IES2: Nodo Antioquia</b>
<b>IES3: Nodo Oriente</b>
<b>IES4: Nodo Centro</b>

Posterior a la aceptación de la participación, se hizo contacto personal con los directivos de la unidad de bienestar universitario (o denominación afín) que habían manifestado su voluntad de ser incluidos en este estudio. Se obtuvo el permiso en cada una de las instituciones para conocer los documentos institucionales y al directivo o directiva se le pidieron los datos de contacto de profesionales en su equipo de trabajo, del área de deporte o cultura, que estuviesen interesados en participar. Con cada uno de estos profesionales se hizo contacto personal vía telefónica y se le explicaron los objetivos del estudio. A las personas que telefónicamente autorizaron la realización de entrevistas, la grabación y procesamiento de la información, se les envió un documento de consentimiento informado (ver Anexo 3), que se basó en los elementos descritos por el código deontológico para la profesión de la psicología en Colombia (*Ley 1090 de 2006, El Código Deontológico y Bioético y Otras Disposiciones*, 2006).

Como criterios de inclusión de los entrevistados en el estudio, a) era indispensable tener una vinculación activa en labores de dirección / coordinación de unidades o equipos de bienestar universitario, o tener funciones de entrenamiento o supervisión de grupos deportivos o culturales en bienestar universitario, b) la firma del consentimiento informado o la aceptación de la grabación en audio; c) tener una experiencia profesional en actividades relacionadas con la cultura, el arte o el deporte en el ámbito universitario mayor a 2 años

La información se recopiló desde el 4 de agosto de 2021 hasta el 9 de septiembre de 2021, utilizando como mediación para las entrevistas la plataforma google meet.

Como un criterio de confiabilidad, las entrevistas fueron transcritas por una persona diferente al entrevistador. Se verificó la redacción y la gramática para garantizar que la redacción de las transcripciones estuviera ajustada a las emociones y reacciones que se lograron durante las entrevistas.

### 5.3.4 Selección de las categorías a estudiar

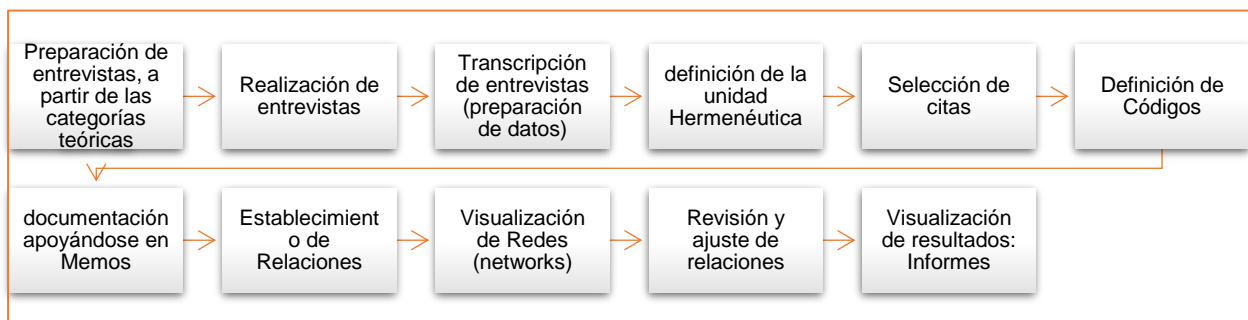
Como referente para estudiar la información que se busca, se hizo la aproximación desde los conceptos base de la presente tesis: Formación integral, formación extracurricular (Bartkus et al., 2012), competencias socioemocionales (Bar-On, 2006; Nasir & Masrur, 2010; Rodríguez Ledo, 2015) y retóricas del juego (Sutton-Smith, 1997). En los párrafos posteriores, se utilizará la sigla AFEC para representar Actividades de Formación Extracurricular, y CSE para referirse en genérico a las Competencias Socio Emocionales.

### 5.3.5 Selección de las unidades de análisis

Se utilizó la herramienta Atlas-Ti v.7.0 como recurso para la organización de los documentos extraídos posterior a la grabación y a la transcripción de las entrevistas, organizando la totalidad de los datos de texto en unidades hermenéuticas, para posteriormente realizar la construcción de códigos para revisión de los textos de manera transversal, y posteriormente realizando asociación de citas según las familias de códigos. Este tipo de organización facilita el manejo de información producto del texto recolectado a través de técnicas cualitativas de investigación en estudios de tipo cualitativo en cultura organizacional de contextos laborales (Lai et al., 2017). En la figura 23 se puede muestra el proceso seguido para la organización de la información obtenida en las entrevistas.

## Figura 23

*Organización datos cualitativos de entrevistas, apoyado en Atlas.ti V7.0*



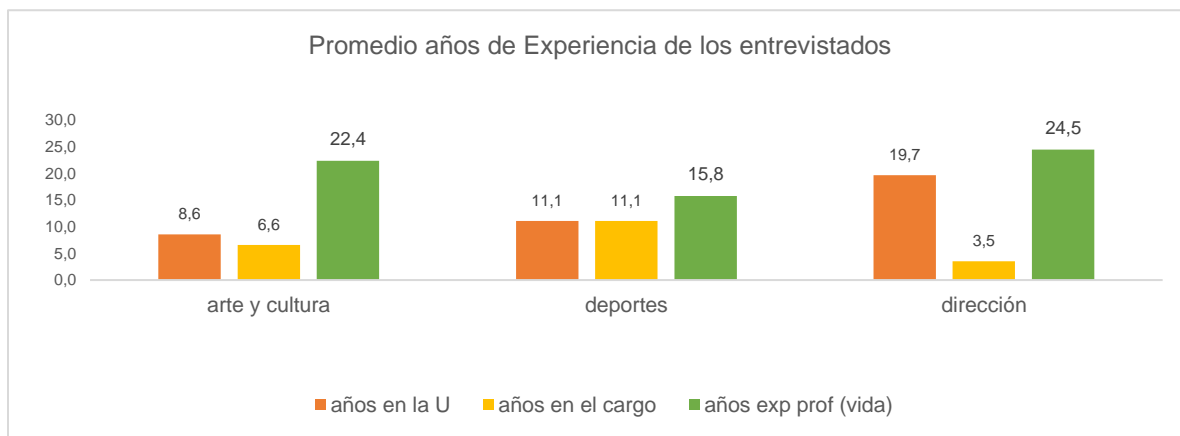
Fuente: Adaptación de (Muñoz - Justicia & Sahagún - Padilla, 2017)

### 5.3.6 Resultados obtenidos en la interpretación de las entrevistas

La entrevista se realizó con 14 personas (5 mujeres y 9 hombres). De estas personas, 5 tenían cargos asociados con funciones de dirección o coordinación; 5 tenían un cargo como profesional (docencia / instructor(a) / entrenador (a)) en el área de deportes, y 4 de estas personas tenían un cargo como profesional en el área de cultura.

**Figura 24**

*Promedio de años de experiencia profesional en entrevistados*



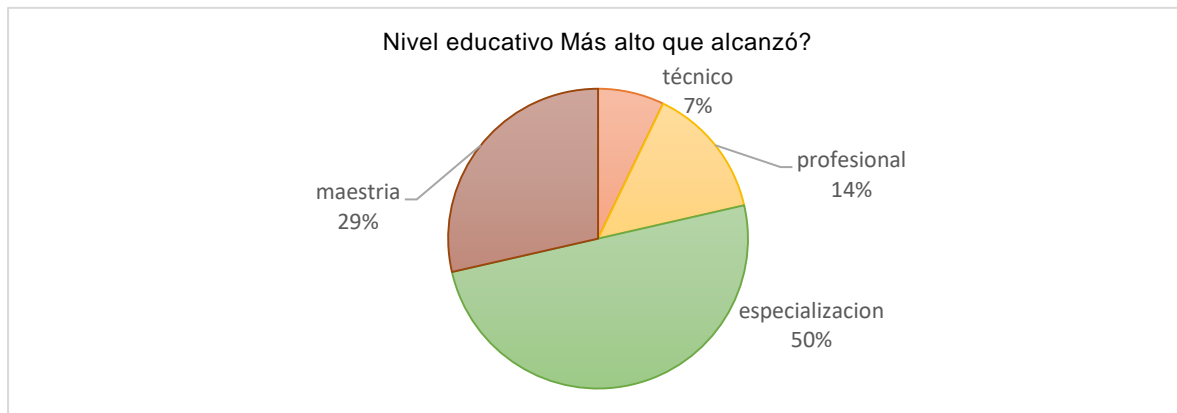
Fuente: Elaboración propia (2022)

En la figura 24 se observa que, en promedio, el grupo entrevistado mostraba con suficiencia la condición de años de experiencia que se propuso originalmente como criterio de inclusión en esta fase del estudio (>2 años). Llama la atención que el grupo en general mostraba buenos niveles de estabilidad en las respectivas instituciones donde se encontraban laborando en el momento de ser entrevistados. Se observa que el grupo de “dirección” son personas con mayor tiempo de experiencia profesional a lo largo de su vida, e igualmente son personas con mayor estabilidad y antigüedad en sus respectivas instituciones. Puede verse la mayor estabilidad en el cargo y la institución en general en el grupo de “deportes”, de quienes se puede afirmar que sus conocimientos y experiencia laboral profesional la han adquirido en el cargo actual en el que desempeñan, al momento de ser entrevistados.

Todos los grupos que participaron en esta fase de entrevistas (arte, deporte, dirección) mostraron un promedio mayor de antigüedad que el observado para los trabajadores en América Latina donde el promedio de antigüedad en una organización es de 7.6 años (Gualavisi & Oliveri, 2016)

## Figura 25

*Nivel educativo más alto que alcanzó?*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Por otra parte, al revisar el nivel de estudios más alto que alcanzaron los entrevistados, la figura 25 mostraba que el 29% tienen estudios de maestría. Cerca del 80% de los entrevistados tenían estudios posgraduales. En general, se entrevistó un grupo de personas preparados académicamente, y con experiencia laboral suficiente, así como un suficiente tiempo de experiencia en el cargo.

### 5.3.7 Análisis de entrevistas

A continuación, se presenta la información de las creencias que se interpretan en entrevistas realizadas. En primer lugar, se aprecia en la tabla 17 un resumen de las premisas que se formulan para condensar las 8 familias de creencias extraídas de las entrevistas. En la tabla se presentan tres columnas que ayudan a identificar cada premisa con los conceptos base de la tesis.

**Tabla 17***Premisas resumen extraídas de las entrevistas*

	Acerca del extracurric ular	Acerca de las competenc ias socioemoc ionales	Acerca del juego - lúdica
1 docente AFEC: cercano, orientador y apasionado	x	x	
11 docencia / orientación extracurricular implica estar en contacto permanente con el estudiante	x		
12 cómo será un directivo AFEC?	x	x	
2 documentos institucionales y políticas se conocen, no se consultan: están desconectados	x	x	x
3 poder, Regocijar, experimentar y relacionarse: elementos clave en una extracurricular	x	x	x
31 extracurricular es flexibilidad	x		
32 creemos que estudian obligados	x		
33 flexibilidad en la evaluación hace la diferencia	x		
4 AFEC son un espacio de salud mental	x	x	
41 en extracurricular se tejen redes de apoyo social	x	x	
42 desconexión y relajación			x
5 relatividad espacio - tiempo	x		
51 los espacios físicos para AFEC son una dificultad	x		
52 resignificación de los espacios	x		x
53 solo en el tiempo libre habrá regocijo	x		x
531 ¿Vino a jugar o a estudiar?	x		x
532 tiempo libre, gusto y elección	x		x
6 demostrar que somos importantes	x		
61 temor a ser vistos como activistas	x		
62 todo sería mejor si fuésemos curriculares	x		

63 misma institución, condiciones diferentes	x		
7 formación integral	x	x	
71 desde extracurricular se humaniza	x	x	
711 extracurricular se centra en la parte humana	x	x	
72 formación complementaria	x	x	
73 trascender la Universidad: imagen institucional y proyección laboral	x	x	
8 lúdica y juego le sirven al aprendizaje		x	x

Fuente: Elaboración propia (2022)

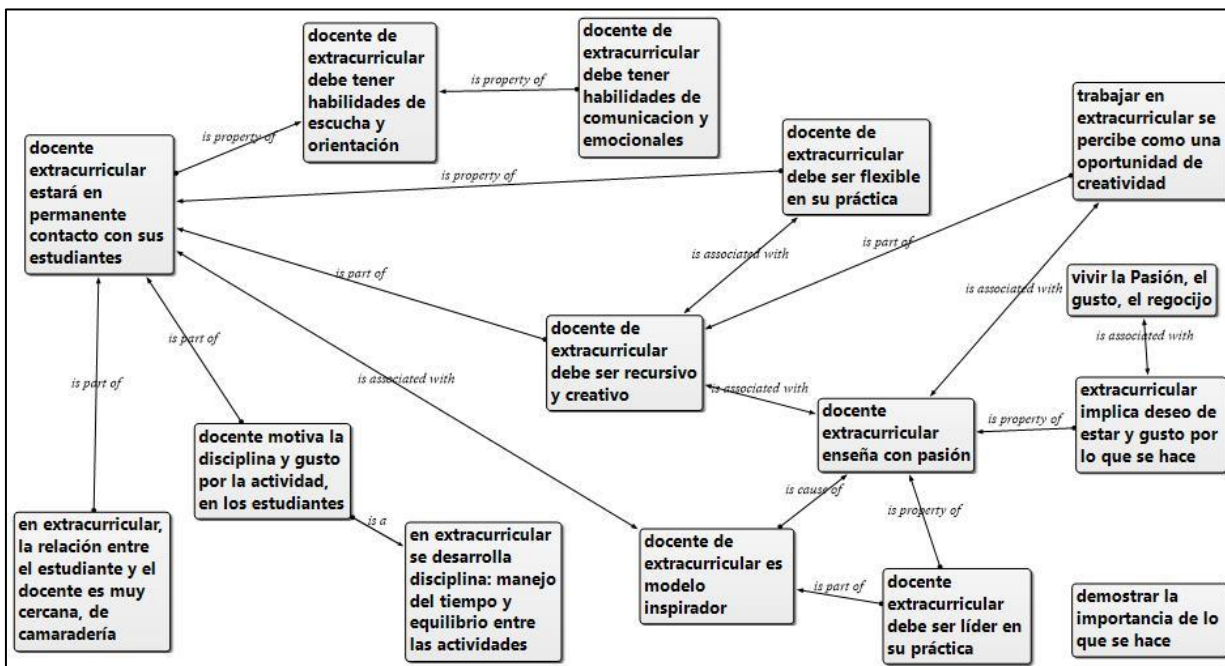
A continuación, se analiza cada una de las premisas indicadas en la tabla 17, y se soportarán con información de soporte (gráfica de relaciones entre creencias y citas) para entender la interpretación realizada a las entrevistas realizadas a personal directivo y profesionales de áreas de deporte y cultura.

En las citas de textos, aparecen codificados las personas que emiten su opinión, con esta nomenclatura que se presenta, tomando algunos casos a manera de ejemplo P 8: prof3 (si se trata de un profesor), o P 8: dir3 (si se trata de un directivo).

### **5.3.8 Docente AFEC: Cercano, orientador y apasionado**

#### **Figura 26**

## Representación de la premisa docente AFEC cercano, orientador y apasionado



Fuente: Elaboración propia, a partir de Atlas Ti (2022)

En las entrevistas pudo encontrarse una creencia que se replicó en varias de las entrevistas, al respecto de las características de la docencia en las AFEC (ver figura 26 ). Implica que el trabajo aquí será de contacto cercano y permanente con los estudiantes; implica que el docente escuchará las inquietudes del estudiante. Esta cercanía se manifiesta en el compartir una serie de vivencias que por el tipo de vínculo que se desarrolla entre los docentes orientadores de AFEC y los estudiantes, facilita los lazos de confianza para escuchar y, como consecuencia, orientar inquietudes de los estudiantes. A continuación, se extrae un segmento de una de las entrevistas a Profesionales (P 3: dir3.docx - 3:10)

El acompañamiento, hay docentes que son eso instructores y el instructor instruye, y no te instruye solamente en el instrumento, te instruye te va formando, te va formando y te va interiorizando esas competencias blandas que tú tienes, y el acompañamiento es importante porque mira nosotros tenemos muchachos, y yo sé de profesores que los muchachos lo tienen como... no son psicólogos, pero el muchacho es capaz de llegar y

contarle, hablarle; yo tengo dos o tres docentes que ellos... o sea si usted quiere saber qué está pasando con los muchachos de hoy en día, simplemente tiene que citarlos a una reunión y preguntarles cuáles son las problemáticas de nuestros jóvenes, no son psicólogos, pero los estudiantes los buscan, lo escuchan, entonces ese acompañamiento es magnífico.

Se percibe que la labor del profesional de AFEC trasciende la mera "instrucción" en música o en un determinado deporte, para pasar a convertirse en orientador en diferentes aspectos personales en la vida de los estudiantes. Se puede observar un extracto de una entrevista, a este respecto (P 4: dir4.docx - 4:9):

Entonces, lo que yo veo de esos buenos docentes, es ese acompañamiento permanente, pero no solo desde el curso como tal que se dicta, sea deportivo o cultural, sino ese acompañamiento académico, ese acompañamiento personal, ese acompañamiento del día a día.

Esta creencia se ratificó tanto desde la perspectiva de los directivos como los mismos docentes entrevistados. En la descripción de los docentes extracurriculares y de las actividades extracurriculares son frecuentes las palabras: pasión, amor, gusto, querer. Emergieron palabras de gusto y amor por lo que se practica (P 8: prof3.docx - 8:14):

Los chicos terminan contándonos a nosotros muchas cosas, que uno queda muchas veces como sorprendido, ellos ven en uno ese papel, no sé si será decirlo, de papá o qué, y termina uno enterándose de cosas, entonces uno por no romper esa confianza, pues yo por lo general siempre acudo al psicólogo, yo le digo "mire hay un chico que me cuenta esto, yo estoy intentando qué pues lo visite a usted, para que usted lo sepa llevar, ¿pero ¿qué hago? ¿le digo algo? ¿solamente lo escucho? ¿trato de decirle mire..., lo orientó? entonces hemos trabajado ya en ese sentido, porque a veces los chicos dicen "no, no, no, yo no voy a ir donde un man que es peor que yo, a veces le

dicen a uno cosas como esas, entonces le toca a uno saber cómo el ladito para orientarlos, y que ellos se den cuenta, si en lo que están metidos o las situaciones que les están aquejando, pues como manejarlas, sin que ellos salgan como heridos en esas situaciones.

Este vínculo entre el docente y los estudiantes inicia por un ejemplo basado en la pasión por realizar la actividad que conduce. En las diferentes entrevistas pudo comprenderse una serie de creencias que soportan una premisa sobre la orientación de AFEC desde docentes apasionados por lo que hacen; esto puede verse aquí (P 5: dir5.docx - 5:22):

El tema de ser motivador permanente frente a los procesos que está, desde el que arranca, al que está en nivel, medio o el avanzado, es decirle usted sí es capaz no sé... se metió el profe Fernando a una clase de pintura, "profe usted va a ser capaz, venga aprendemos, venga le enseño...

Una expresión que ratifica el sentido anterior, la observamos en esta entrevista (P 8: prof3.docx - 8:3)

Me toca dividir mi tiempo entre las dos, obviamente a mí me gusta más el entrenamiento porque es lo que más me apasiona, pero me toca cubrir ese cargo de más.

Las expresiones aquí asociadas, hacen entender una práctica docente en AFEC asociada con el amor a lo que se hace, la pasión por la actividad, y el disfrute del docente por la actividad que realiza.



mayoría no puede el lunes a esa hora; ok perfecto, no vamos a cuadrar el lunes; como es mi espacio, como docente y tengo la propiedad de hacerlo, lo puedo cuadrar ese mismo lunes pero a las seis de la tarde, ¡ah si profel!, yo puedo a las seis de la tarde, pero, resulta que no tenemos escenario ahí en la universidad, bueno está bien, nos conseguimos un escenario alterno.

Igualmente, esta secuencia de texto extraída de una entrevista interpretada, ratifica lo anteriormente argumentado (P12: prof7.docx - 12:13)

Te llama, te escribe, se preocupa por tu familia, se preocupa por tus amigos, conoce al deportista, va más allá de; creo que esa persona a la que me estoy refiriendo tiene esa capacidad de saber cuándo estas triste, cuando estas feliz, o sea, me parece que el tema humano lo reúne totalmente esta persona. Además de eso, es un profesional, maneja todo el tema del entrenamiento deportivo excelente. Pero, lo que yo más valoraría es su parte humana, su tacto con sus dirigidos.

En la dinámica usual de la vida universitaria no se esperaría que un docente catedrático (de la facultad) haga una mediación entre sus estudiantes para fijar la hora de la clase de la siguiente semana, o que se sepa de antemano que alguien va a llegar tarde a una sesión porque tiene otro examen. Sin embargo, en las actividades extracurriculares, este tipo de diálogos y acuerdos son parte de la naturaleza y escucha permanentes que debe tener el docente hacia sus estudiantes. En su vínculo, se funden los contactos para organizar una actividad, pero para escuchar las vivencias del estudiante.

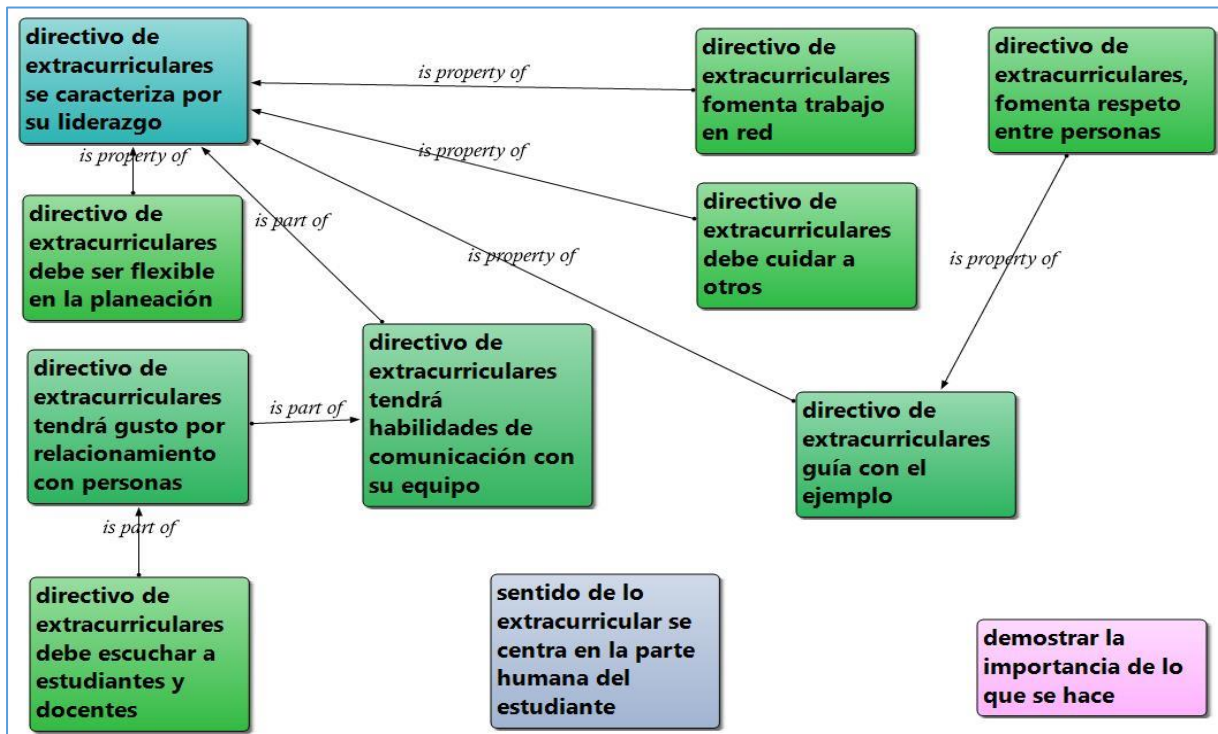
### **5.3.10 ¿Cómo será un directivo AFEC?**

Se encontró una relación en diversos aspectos y características esperadas de las personas que cumplen la función de dirección en AFEC, en común con los docentes. Estas comunidades principalmente se referían a las habilidades de escucha. Para que un docente sea orientador, se requeriría un directivo que escuche y canalice. De igual manera, la

flexibilidad en las actividades de planeación por parte de un directivo estará en sintonía con la flexibilidad en el desarrollo de las AFEC por parte del docente orientador (ver figura 28).

**Figura 28**

*¿Cómo será una persona que dirija los equipos de AFEC?*



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti (2022)

Existe una creencia de la necesidad de ajustarse a la naturaleza cambiante de las actividades en Bienestar (AFEC), y el requerimiento de tener un directivo hábil para adaptar los planes y proyectos según la lectura y escucha de las necesidades (P 5: dir5.docx - 5:27):

No hay una planeación fija, frente a un modelo fijo, sino que todo es variable, obviamente pues entre el marco de la planeación, pero todo es variable, en qué sentido, en que van apareciendo tantas circunstancias, y los muchachos te van diciendo tantas nuevas realidades, que hay que enfrentar.

Se encontró la expectativa por tener un directivo hábil en el relacionamiento y escucha, tanto de su equipo de docentes orientadores como de los estudiantes, en AFEC, como se interpretó en (P 7: prof2.docx - 7:22):

En general todo lo que tiene que ver con las habilidades gerenciales es importante, pero me parece que tiene que ser un líder que tenga, grandes habilidades gerenciales, pero que tenga un tema relacionado con la sensibilidad y con lo humano, eso es lo que pensaría.

Una idea semejante, fue encontrada en otra entrevista realizada (P 6: prof1.docx - 6:9) como se observa a continuación:

A veces bienestar se convierte en un papá, en una mamá para ellos, nos convertimos en papá y mamá para ellos, entonces creo que esa persona que va a estar al frente de un bienestar debe ser una persona líder.

En general, en las diferentes entrevistas tanto en orientadores de cultura como en deportes, se percibía la creencia de que para ser un directivo de AFEC competente, debería contarse con una habilidad de comunicación asertiva y respeto en la interacción con los docentes, la escucha y orientación de casos estudiantiles y de expectativas de resolución de necesidades de los docentes, y la necesidad de que este directivo pueda gestionar el trabajo en redes , tanto externas como internas en la institución.

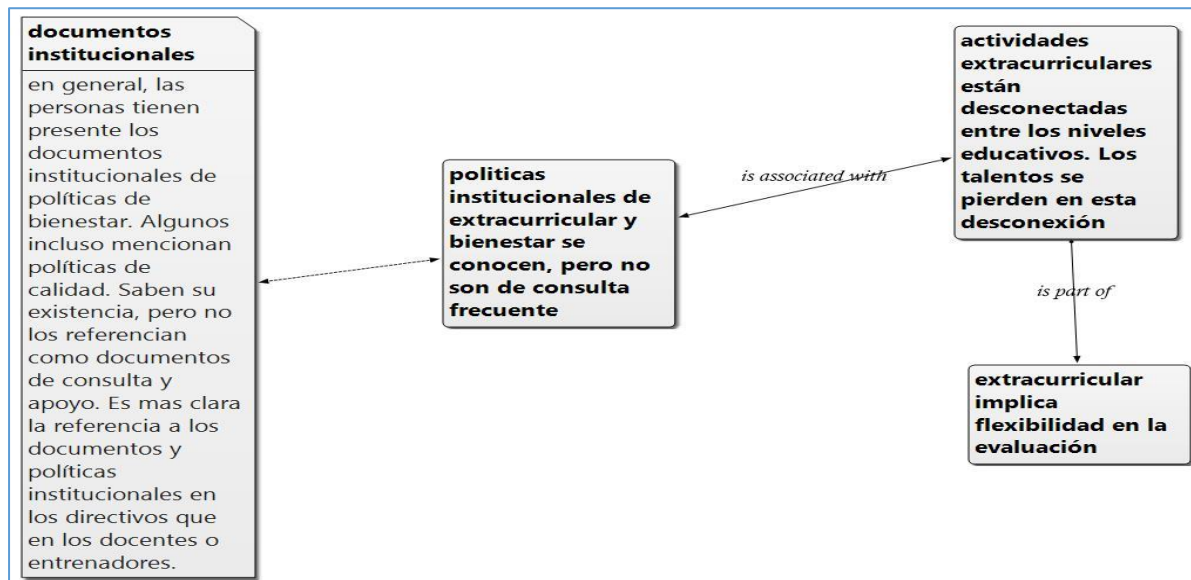
#### ***5.3.11 Documentos institucionales y políticas se conocen, no se consultan: están desconectados***

Esta familia de creencias se refiere a temas de índole institucional. Se relaciona con los documentos y políticas institucionales y el entrelazamiento entre las AFEC en diferentes niveles de la educación.

En la figura 29 se muestra un diagrama de las relaciones entre la creencia y las citas que sustentan este hallazgo.

## Figura 29

*Documentos y políticas institucionales AFEC, a veces desconectados*



Fuente: Elaboración propia, a partir de Atlas Ti(2022)

En general, las personas tienen presente los documentos institucionales de políticas de bienestar, e incluso mencionan políticas de calidad. Saben su existencia, pero no los referencian como documentos de consulta y apoyo. Es más clara la referencia a los documentos y políticas institucionales en las menciones de los directivos que entre los docentes o entrenadores. Al revisar uno de los casos (P 4: dir4.docx - 4:2) puede verse la relación entre documentos y políticas institucionales, según expresaron los directivos de extracurricular entrevistados:

Algo así como el organigrama, resoluciones o los acuerdos que aplican a todos los procesos que se desarrollan al interior del área, entonces hablamos de los acuerdos del superior donde está establecida la reglamentación para los programas de bienestar.

Por otra parte, el grupo de entrenadores refiere principalmente las políticas y los documentos vinculados al hacer. Se entiende que se conocen los documentos, pero no son referencias constantes, sino una guía que reinterpretan para adecuarse flexiblemente a lo que van a ejecutar al interior de sus actividades, como puede verse a continuación (P12: prof7.docx - 12:20):

Entonces, hay unas pautas, hay unas capacitaciones también en el tema de salud mental, y ya específicamente en nuestra área tenemos una planeación que se hace semestral, un plan de trabajo que se debe entregar a los coordinadores. También, llevamos unas asistencias.

Se encuentran referencias a la necesidad de articular la diversa documentación y lineamientos que se encuentran en los diferentes organismos sectoriales, para tratar de armonizar las políticas que se relacionan con la cultura, el deporte o la salud, como puede verse aquí (P 5: dir5.docx - 5:2):

Tiene que ver con políticas públicas de la ciudad, tanto de juventud, de deporte, de cultura como tal, y pues que quisiéramos que hubiera más estudios académicos realmente sobre el tema, pues no salen mucho sobre bienestar, entonces lo que sale también lo vamos tomando como referente, todo lo que tiene que ver con el ministerio, con CNA, gobierno municipal, porque aquí el departamental no tiene mucho impacto con las universidades, la red de ASCUN para nosotros es una mesa muy importante también cómo referente.

Se percibe una desconexión en la desarticulación de los talentos que circulan entre los diferentes niveles, e inclusive, al interior de las mismas IES, como se ve a continuación (P 1: dir1.docx - 1:18):

Entonces, ve uno, que hay muchas similitudes pero también diferencias, porque no hemos engranados los diferentes eventos, o sea, por eso es que mucha gente habla, no sé si te lo han referenciado, que el deporte universitario y es porque no hay ese engranaje dentro del deporte colegiado y el deporte universitario, mucho talento realmente se pierde, la gente llega a la universidad y se enfoca en lo netamente profesional, las familias, muchas veces (...) si ya terminó esa parte y hasta aquí llegó, ya le toca es, no a lo que le gusta si no a lo que da para el futuro. Entonces, eso debería y aprovechando que va ver nueva normatividad, el sistema del deporte y porque el ministerio de cultura poco tiene que ver con las actividades deportivas y culturales de las universidades, no les han dado como un espacio o un posicionamiento, yo creo que el sistema está fallando en eso.

Un extracto de una de las entrevistas realizadas, da sustento al punto de la desconexión entre actividades en el extracurricular (P13: prof8.docx - 13:21):

Los procesos, porque el profesor que, para cada semestre, siempre va a iniciar dibujo I, pero si yo ya tengo un pelado o un estudiante que dibuja bien bacano, posiblemente, si la universidad no me da el chance, yo no puedo ofrecer dibujo II o dibujo avanzado, no puedo seguir con el proceso y esos procesos hacen falta. Que aquellos que tocan más guitarra, puedan darle más duro y no que siempre estén en guitarra básica, porque pues tampoco podemos hacer guitarra I, II, III, IV.

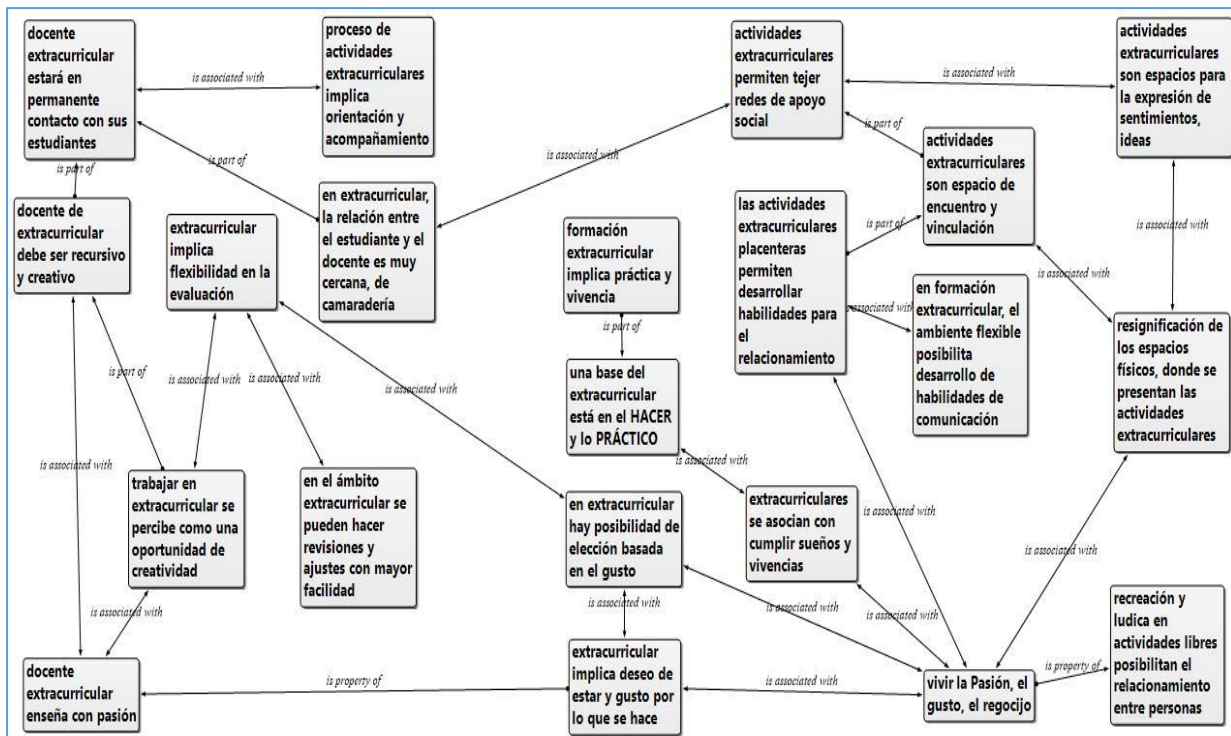
Finalmente, en los hallazgos pudo notarse que para ninguno de los entrevistados se hizo algún tipo de mención a documentos institucionales o políticas sectoriales, o procedimientos documentados, que guardasen relación con la categoría de “juego – lúdica”.

### 5.3.12 Poder, regocijar, experimentar y relacionarse: Elementos clave en una extracurricular

En esta familia de creencias se reúnen diversos aspectos que se relacionan con las características que le dan sentido e identidad al trabajo en extracurricular, desde la perspectiva de directivos y docentes orientadores.

Figura 30

Elementos clave en una actividad extracurricular



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti (2022)

En la figura 30 se aprecian las relaciones entre las diferentes creencias que se extraen de las entrevistas con docentes orientadores y directivos de actividades extracurriculares en IES.

Los elementos comunes se relacionan con el “hacer”. Una actividad extracurricular deberá permitir a las personas la experiencia y la práctica. Esto guarda relación con la creación desde la experiencia. Por otra parte, en estas actividades se encuentran asociadas

expresiones con “gusto”, “pasión”, y este disfrute en la práctica de las actividades involucra al estudiante y al docente orientador (*P 1: dir1.docx - 1:30*):

Que le guste a la gente lo que hace y que sienta el gusto y el agrado de ir siempre a sus encuentros culturales o deportivos, para compartir con la gente que pertenece a esos conglomerados de la actividad.

En las creencias se encontró un elemento muy frecuente relacionado con la expresión de sentimientos, o la expresión de ideas. Los momentos en que se realizan las actividades de formación extracurricular deben permitir el relacionamiento, la expresión no solo creativa sino comunicativa, y esta comunicación se presentará desde el docente orientador, y se posibilita la atmósfera de relacionamiento al interior del grupo. Una característica frecuente aquí será que las AFEC permiten que las personas participantes progresivamente sientan la facilidad para expresarse, y la posibilidad de relacionarse con otras personas con gustos similares; esto puede verse a continuación (*P12: prof7.docx - 12:16*)

Tiene esa posibilidad de comunicarse con estudiantes, del semestre, de unirse. Y otro punto que me parece fundamental es que el deporte, o cualquier actividad grupal que usted haga, le va a permitir a ese deportista o a ese estudiante que es tímido, que llega de otra ciudad. Nosotros tenemos aquí, personas que llegan de pueblos, de municipios alejados, que no quieren (...) que no tienen las mejores bases en estudio y a través del equipo de fútbol uno siente que cambia su calidad de vida, y al final de la carrera, se acercan y se lo agradecen a uno y a sus propios compañeros.

Otro de los elementos centrales que se ubican en las AFEC es el poder. Y concretamente, el poder elegir. Existe la creencia que las actividades académicas que cursan los estudiantes son impuestas, pero las extracurriculares son específicamente elegidas por los estudiantes. Ellos las eligen por gusto, y deciden permanecer y asistir por deseo. Tienen el poder para elegir cuándo y dónde (*P 2: dir2.docx - 2:12*):

Nosotros no tenemos la presión de la nota y eso nos favorece en el sentido de que es más la voluntad y el deseo del participante, del estudiante.

Igualmente, esta situación de poder elegir, se muestra en (P 3: dir3.docx - 3:6):

Sólo que se escriben porque quieren hacer, quieren estar en el área, y quieren hacer deporte, quieren hacer cultura, quieren ser líderes, o simplemente quieren conocer bienestar, quieren estar allí.

Un elemento próximo en el “poder elegir” de los estudiantes, es la expresión de que se debe escuchar y concertar con los estudiantes. Esto sería un diferencial de las extracurriculares, porque el estudiante puede participar en las normas y características del espacio; como se ilustra en el segmento de entrevista realizada a (P11: prof6.docx - 11:18):

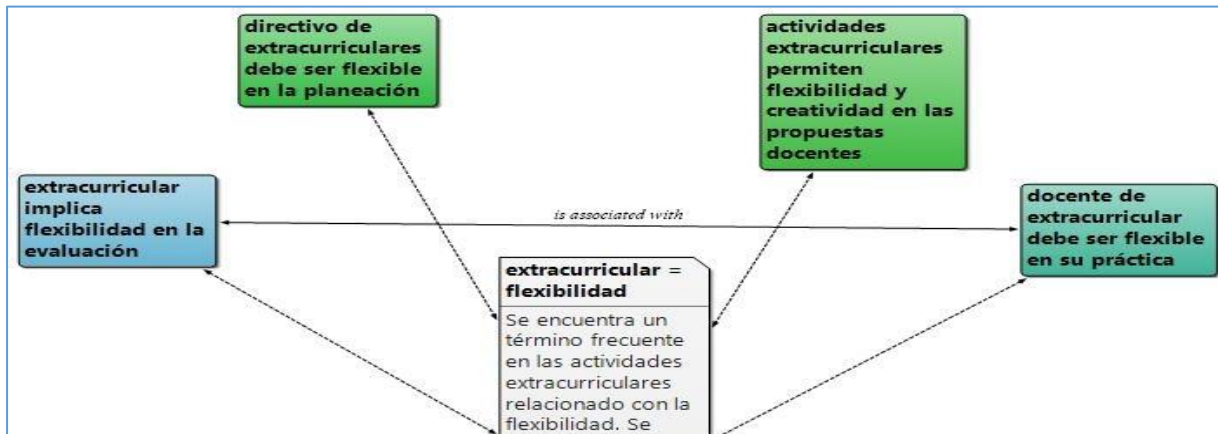
Un acuerdo direccional con los estudiantes, bueno tenemos entrenamiento los lunes de 12 a 2, pero resulta que la mayoría no puede el lunes a esa hora; ok perfecto, no vamos a cuadrar el lunes; como es mi espacio, como docente y tengo la propiedad de hacerlo, lo puedo cuadrar ese mismo lunes, pero a las seis de la tarde, ¡ah si profe!, yo puedo a las seis de la tarde, pero, resulta que no tenemos escenario ahí en la universidad, bueno está bien, nos conseguimos un escenario alterno.

### ***5.3.13 Extracurricular es flexibilidad // flexibilidad en la evaluación hace la diferencia***

En relación con el párrafo anterior, está la postura de la flexibilidad como uno de los matices característicos de una AFEC. Se encuentra un término frecuente en las actividades extracurriculares relacionado con la flexibilidad. Se espera una práctica flexible, en horarios flexibles, con actividades adaptadas a los estudiantes, pero igualmente surge la necesidad de un cuerpo directivo flexible que permita planeación flexible adaptada a las necesidades cambiantes. (ver figura 31)

**Figura 31**

*Extracurricular necesariamente implica flexibilidad*



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas ti (2022)

Una de las creencias reiteradas se relaciona con unas AFEC que se diferencian de la vida académica de la facultad por la flexibilidad en su evaluación. (ver figura 32)

**Figura 32**

*Extracurricular implica evaluación flexible*



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas ti (2022)

Según esta creencia, la posibilidad de ser evaluados en su desempeño de manera flexible y alternativa a las "notas" o "calificaciones" es un factor de atracción y permanencia de

los participantes que se inscriben a determinada AFEC. Esto puede verse a continuación (P 7: prof2.docx - 7:8)

El estudiante que ingresa a un grupo o a alguna actividad cultural deportiva, lo va a hacer más por interés propio, no tiene la necesidad de, o digamos como esa responsabilidad de que, esa obligación más bien, de que si no asiste entonces va a perder, va a bajar su promedio me parece que el tema de la evaluación es como lo que más distancia al docente en el caso de mi universidad al docente de bienestar, con el docente del área académica.

#### **5.3.14 Creemos que estudian obligados**

Una creencia reiterada que se interpretó de las entrevistas se refiere a un referenciación permanente contra las actividades “académicas” de la facultad. Se entiende que el equipo docente extracurricular supone que el estudiante se sentiría obligado a asistir sus actividades de formación profesional. Se encontró en algunas entrevistas una creencia entre los entrenadores que los estudiantes asisten a las actividades extracurriculares porque pueden elegir, y por otra parte están obligados a asistir a las asignaturas del plan de estudios, porque les ponen fallas y calificaciones (P11: prof6.docx - 11:19):

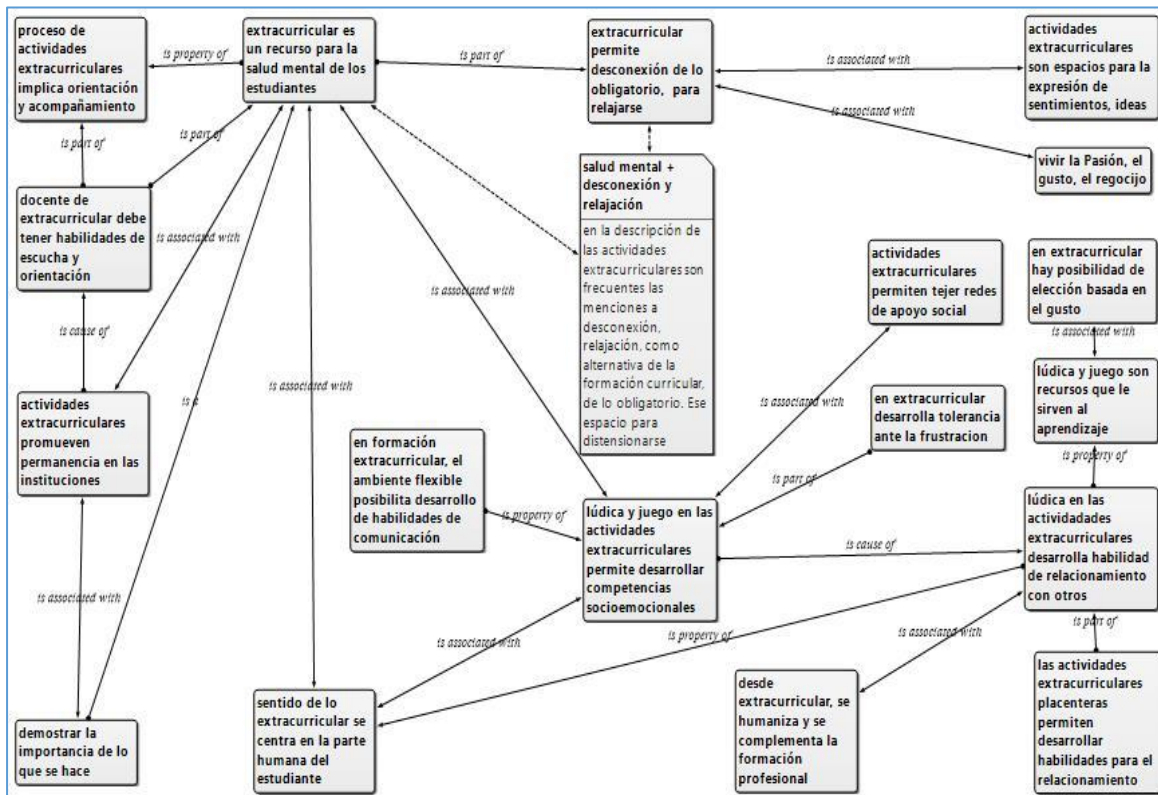
Yo creo que la diferencia del profesorado extracurricular que de pronto podríamos pertenecernos a él por los entes de bienestar, por decirlo así, de pronto hay una diferencia muy grande con el académico que, muchas de las ocasiones la mayor parte del tiempo, está sumergido sobre una cuadrícula, sobre un salón de clases, donde el estudiante está sentado, siempre mirando al tablero, pero escuchando, repitiendo muchas cosas. A diferencia de nosotros que aparte que la selección en los cursos siempre es por voluntad del estudiante, hay una gran sensación de dominio para ellos, de placer, de hacer lo que quieren

### 5.3.15 AFEC son un Espacio de Salud Mental / En extracurricular se tejen redes de apoyo social

En este segmento se agrupan una serie de creencias alrededor de la premisa que las AFEC en las Universidades son promotoras de salud mental. En la figura 33 se ilustra una representación de las relaciones entre las diferentes creencias en este aspecto.

**Figura 33**

*Las AFEC son espacios promotores de salud mental en la educación superior*



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti (2022)

En torno a esta idea se reúnen las creencias de que las AFEC se desarrollan en torno a elecciones y decisiones tomadas por gusto y elección de los estudiantes, y que las actividades que eligen se desarrollan teniendo la lúdica y el juego como recursos para la enseñanza – aprendizaje y orientado hacia el disfrute y el regocijo. En el desarrollo de estas actividades se posibilita la expresión de sentimientos, se fomentan las relaciones interpersonales, la confianza,

y existe una forma de rol donde el orientador puede escuchar y guiar al estudiante en el contexto.

Diversos segmentos de entrevistas sustentan el hallazgo de la creencia de las AFEC como espacio de salud mental (P 5: dir5.docx - 5:44):

Yo siempre creo más en la formación integral, pero de pronto no tanto, el escenario de la dimensión del bienestar, ahorita como una manera muy integral, posterior a la pandemia, cuando en plena pandemia empezamos a ver que los chicos antes más se escriben a deportes, más se meten a cultura, y no era solo porque hicieran la práctica deportiva, sino que es que en esos escenarios se habla, se conversa, se desahoga, hay manejo de emociones, usted crea vínculos de amigos, una cantidad de cosas, trascendimos mucho más en el concepto de bienestar.

Tanto la posibilidad de elección como la construcción de confianza para expresarse, son elementos que promueven salud mental. Se interpretó en las palabras de un docente orientador del área de cultura, cómo los espacios de confianza y expresión, en torno de un grupo extracurricular, les permiten a los participantes el desarrollo personal (P 7: prof2.docx - 7:31):

He tenido casos de estudiantes que entran a primer semestre y ellos son muy introvertidos, poco hablan, tienen como, se les ve como ciertos temores, algunos con características, es decir, estudiantes que podían tener como, o sea eran homosexuales, están muy introvertidos y no podían casi expresarse, pero entran a un grupo donde los aceptan, entonces, pues los estudiantes simplemente sienten confianza, sienten que pueden ser ellos, que nadie los molesta

### **5.3.16 Desconexión y relajación**

En la descripción de las actividades extracurriculares son frecuentes las menciones a desconexión, relajación, como alternativa de la formación curricular, de lo obligatorio: un lugar

para la distensión en la vida educativa. En el extracto de una entrevista (P12: prof7.docx - 12:18) se puede ver la perspectiva de un docente orientador sobre las AFEC para la distensión en la vida académica de los estudiantes:

El deportista ya viene con suficiente estrés desde la academia, para recibirlo en nuestros grupos con mayor estrés. Obviamente, el deporte tiene unas normas, unas reglas, que son propias de su juego, pero, por lo menos yo busco que este deporte, apenas llegue sienta el cambio y me ha dado mucho resultado, o sea, llegas, tienes tiempo de contacto con el balón, diversión, la risa, el juego.

En la entrevista a (P 5: dir5.docx - 5:17), se interpreta un profesional del AFEC que relaciona el disfrute y la desconexión con la actividad extracurricular:

Una energía positiva, el lenguaje, o sea segundo en que me ha pasado muy particularmente, es que desconecta a los chicos de lo académico, o a los empleados, es decir cuando están en su práctica están en su práctica, y les exigen como miembros de la práctica, es decir los involucran tanto que los invitan mucho a desconectar a disfrutarse esos 40 o 50 minutos.

El clima de distensión, el cambio de actividad o la comprensión del entrenador / director de la actividad cultura lo deportiva, de que el participante inscribe con la intención de disfrutar, facilitan la creación de una atmósfera para la relajación de los participantes, en medio de las actividades usuales de la vida académica.

### **5.3.17 *Relatividad Espacio Tiempo***

En las diferentes entrevistas se encontró que, tanto directivos como Profesionales AFEC de las diferentes instituciones que participaron en el estudio, hay un uso relativo de los conceptos "espacio" y "tiempo" en el ámbito universitario. Una de estas expresiones de uso variado entre estos conceptos puede verse en (P 2: dir2.docx - 2:19):

Ha permitido que nuestros estudiantes (un gran número) y funcionarios pues puedan tener esa posibilidad de salir de su responsabilidad digamos académica y laboral, y cumplir esos sueños y cumplir esa expectativa y una práctica activa cultural, que les permite ese espacio que tal vez en el tiempo no han tenido

Existe la noción de "espacio", haciendo alusión al espacio físico. Y este, a su vez, cobra un doble valor. Al referirse a espacio para las actividades extracurriculares, suele asociarse a un valor positivo con "gozo", "libertad". "gusto". "elección" y similares, y se muestra a continuación (P14: prof9.docx - 14:1) :

Pero uno aquí está todo el tiempo en el día a día, lee la lógica a sus estudiantes, las intenciones, el deseo. Entonces, tu estas en un espacio donde tienes absoluta libertad creativa. Eso es como la gran virtud de ese puesto, si se quiere...

Cuando se refiere a clases de la facultad, se le asocia a un valor negativo, en ocasiones rodeado por términos que sugieren comparación desventajosa y displacentera con respecto a las posibilidades desde las AFEC. (P11: prof6.docx - 11:28):

Entonces, nos hace diferentes es ese proceso o esos espacios que nos otorgan a nosotros, que son totalmente diferentes a un aula de clase, ¿sí?

Por otra parte, encontramos la noción de "espacio", más cercano al concepto de oportunidad, en este sentido, ilustra el segmento a continuación (P 5: dir5.docx - 5:41)

“Hay que trascender de planear el bienestar al interior de las oficinas de bienestar, a dar espacios de escucha para que los muchachos nos digan qué quieren de bienestar, ¿cierto? es decir, hemos construido desde el otro lado, entonces creo que una de las habilidades es saber también escuchar.

Se asocia con una reunión de cercanía, generalmente en un proceso de escucha, donde está el tiempo para escuchar y la disposición física para la reunión (como en el caso de

la cita que se ilustró anteriormente). En general, el valor que se percibe de esta palabra es positivo y esperanzador. En esta noción, se funden los conceptos de espacio y tiempo.

### **5.3.18 Los espacios físicos para AFEC son una dificultad**

En algunas entrevistas se percibió un carácter ambivalente, al entender "espacio" dentro del concepto extracurricular como una carencia, una dificultad, algo que es escaso o restringido; que puede verse a continuación (P 7: prof2.docx - 7:29) .

El tema de los espacios; es un poco complejo nosotros somos cuatro agrupaciones musicales trabajando en una casa, que, antiguamente era una casa de residencias, para estudiantes o para profesores, entonces, es una casa que tiene habitaciones, entonces, pues en cada agrupación hay un grupo y a veces ensayamos todos al tiempo, entonces el tema del sonido es complicado.

De igual manera, se encontró el conflicto por los lugares físicos para realizar extracurricular (P13: prof8.docx - 13:3):

¿Dónde vas a hacer la clase de baile? ¡Ah! no que ¿asignamos el salón ciento cinco?, pues es que ese salón está lleno de sillas... - ah sí. recógelas, pero por favor cuando termines me las dejas arrinconaditas! Yo siento, que un director debe decir, yo necesito un espacio mínimo adecuado, uno listo, si la universidad no tiene grandes capacidades, un mínimo adecuado, porque eso también hace que el que vaya, quiera, ir, es que pereza, que usted sea del grupo de baile y tenga que estar apilando sillas, no, yo me voy del grupo de baile. ¡No me ponen a hacer tareas en la casa, no me ponen a barrer, ni a trapear en la casa, me toca ponerme a barrer y a trapear aquí, porque quiero bailar en un lugar bueno! No; ¡no jodas!

En otras ocasiones, se interpreta una expectativa de necesidad o reclamo frente a disponibilidad de lugares para las actividades de formación extracurricular, en una comparación (tácita) contra otras actividades educativas en una institución.

### **5.3.19 Re significación de los espacios**

Desde la perspectiva de los entrevistados, las actividades lúdicas, de juego o de experiencia vívida que se realizan durante las AFEC, pueden cambiar el significado de un escenario académico y transformarse en un camino de gozo, que puede verse a continuación (P 6: prof1.docx - 6:13):

Cuando al profesor de teatro de nosotros, lo llama el profesor de ingeniería, o de psicología, o de licenciatura en educación infantil, para que le vaya a hacer una clase a través del juego; y creo que muchos profes de hoy en día están utilizando la lúdica como un medio para lograr y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, (...) y uno se goza esas clases, entonces creo que la lúdica no tiene un campo específico, yo creo que la lúdica se da en todos los campos, ya sean en grupos formativos, ya sea en un aula de clase.

Este significado cambiante supone que los lugares en los que se realizan las AFEC tienen una evaluación de liberación o gozo. En párrafos anteriores se narró la premisa sobre una suposición de que el estudiante está en su cursado profesional “porque le toca” (*creemos que estudian obligados*), y en relación con esto, se entiende que, en muchos casos, los docentes orientadores de estas AFEC utilizan salones de clase regulares, según se observa a continuación (P11: prof6.docx - 11:4):

El estudiante es libre, se siente libre, tranquilo, respira diferente, al estar en un aula de clase, al estar en una cancha, en un coliseo, ¿sí? Hay una expresión diferente del ser, del mismo estudiante.

Sin embargo, al referirse a los escenarios donde realizan sus actividades, la suposición es que se convierten en lugar de liberación para los estudiantes. Cambian allí su significado tradicional para convertirse en oportunidades de tranquilidad.

### **5.3.20 Solo en el tiempo libre habrá regocijo / tiempo libre, gusto y elección**

Coinciden diferentes visiones del tiempo libre del estudiante, desde la perspectiva de las AFEC, como una oportunidad para el gozo, el regocijo y el disfrute; esto se evidencia a continuación (P 6: prof1.docx - 6:10).

El tiempo libre es para que se lo gocen, el tiempo libre se convierte el lúdica, se convierte en juego para ellos; entonces creo que el estudiante siempre debe estar alegre contento.

La Educación superior permite a los estudiantes realizar actividades de su elección. Sin embargo, existe una tensión entre cumplir las actividades comprometidas en el tiempo del plan de estudios del programa de formación que se haya elegido al ingresar a la universidad y el cumplimiento de las actividades extracurriculares que elige o decide el estudiante. En este sentido, se ilustra a continuación (P11: prof6.docx - 11:15):

Las selecciones representativas tienen un horario, habitualmente tratamos de que semestre a semestre siempre se mantengan; pero a veces cuando hay muchas adecuaciones pues cambian. Entonces que pasa, los estudiantes, voy a suponer que yo tengo 25 a 30 niñas en la selección y los entrenamientos, se estaban manejando de doce a dos, pero resulta que, de doce a dos para ese semestre para el semestre pasado, la mitad de mis estudiantes tenían clase a esa hora, entonces también había un cruce entre: lo académico y lo deportivo. Entonces, ahí empezamos a tener un poco de dificultades. ¿Por qué? Porque los estudiantes empiezan a no asistir al proceso deportivo, ¿Por qué? Porque obviamente le dan prioridad al proceso académico”

### **5.3.21 ¿Vino a jugar o a estudiar?**

La anterior disyuntiva a la que se enfrentan los estudiantes (y por tanto los docentes orientadores de las actividades AFEC) se evidencia en preguntas que formulan docentes de facultad, y de una u otra forma, sería una pregunta que el sistema de organización de actividades académicas le plantea a los inscritos en las actividades deportivas o culturales, (P 1: dir1.docx - 1:28):

Las dificultades que se tienen muchas veces son porque al estudiante muchas veces le confronta, y esto no es solo de las universidades públicas o privadas. Le dicen: bueno, ¿Usted aquí vino a estudiar o a bailar?, ¿Usted vino a estudiar o a tocar guitarra?, ¿A estudiar o a jugar?

Igualmente, esta otra cita muestra la visión desde la perspectiva del profesor (P 8: prof3.docx - 8:22):

Yo pensaría que es la mayor dificultad, y otra con la que yo creo que competimos o no competimos, es que uno todavía escucha docentes decir ¿a qué vino, que si a jugar o a estudiar? esas personas son digamos los de mayor edad, nos hemos dado cuenta... si usted es ingeniero usted no puede distribuir su tiempo con ir a tocar guitarra, o estar en la banda y decir que es ingeniero... eso no cabe en la cabeza de algunos docentes.

Esta situación es un desafío a las capacidades y posibilidades de organización del tiempo que tienen los estudiantes. Si bien en otro apartado de este documento se mencionaba el desarrollo de la disciplina y organización del tiempo como una competencia socioemocional que se facilita al participar en las AFEC, es claro que el participante debe elegir entre la actividad escogida, la actividad de gozo y la actividad de preparación para la carrera profesional elegida (que en la mayoría de los casos fue una elección de vida), que le implica al estudiante a veces conflicto por el tiempo. Desde esa perspectiva, podría entenderse que la participación en

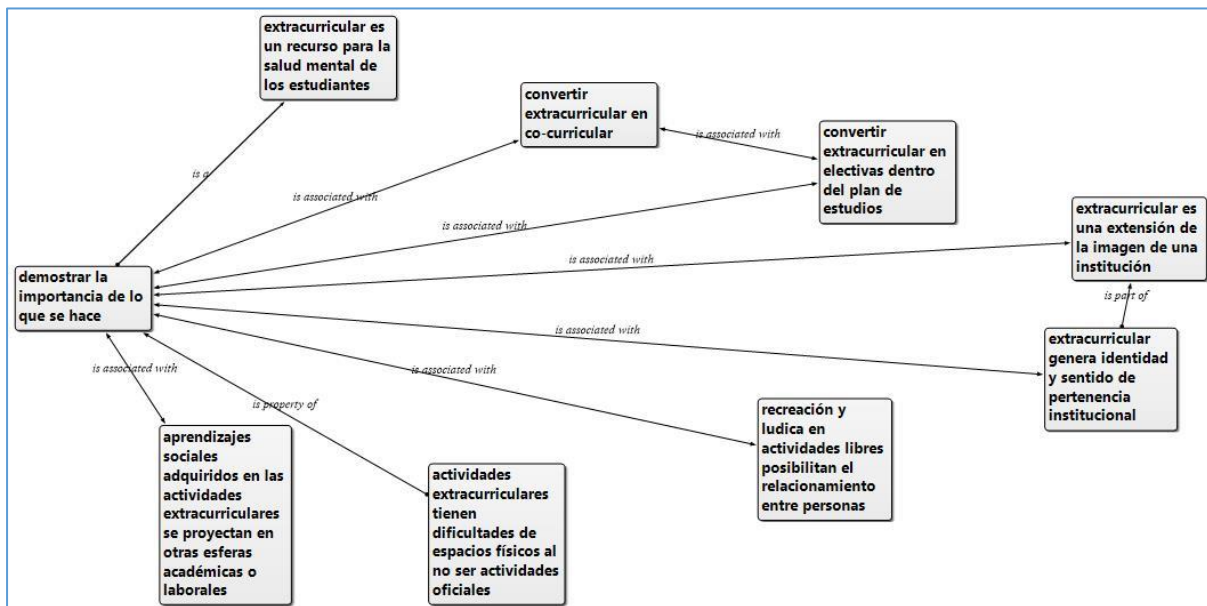
una actividad de distensión y recreación le puede generar momentos de tensión al estudiante con respecto al tiempo del que dispone para participar en ellas.

### 5.3.22 Demostrar que somos importantes / Temor a ser vistos como activistas

Una mención que se interpretó desde las entrevistas se relaciona con la necesidad de docentes y directivos de AFEC por demostrar ante el resto de personal en la universidad la importancia que tiene lo que se hace en las actividades extracurriculares, y en relación con la formación integral. Hay algo que mostrar, algo que no ven las directivas de las universidades, pero que ahí está... Las alusiones en las entrevistas se refieren a la importancia del factor humano, de la escucha y de las oportunidades de desarrollo y vinculación entre personas en las AFEC. En la figura 34 se pueden ver las creencias que se ubicaron en las narraciones. Lo anterior se relaciona con el temor a ser considerados activistas, que sería una consecuencia de no ser importante en el proceso universitario de formación.

**Figura 34**

*Creencias asociadas a "Demostrar la importancia de lo que se hace en AFEC"*



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti (2022)

Esta mención a la necesidad de demostrar la importancia de estas actividades extracurriculares frecuentemente se hace desde la comparación con la vida académica. Hay menciones que muestran la referenciación y comparación "si en lo académico pasa esto, aquí (en extracurricular) pasa esto otro...". Una especie de péndulo entre "querer parecerse a lo académico" y "querer mostrar el énfasis humano y singular de la vida extracurricular en las actividades de esta índole en la universidad"; como se ilustra en (P 3: dir3.docx - 3:19):

Lo único dónde veo que es importante cuando el muchacho lo vamos a enviar al extranjero a hacer un semestre, algo que vamos a hacer, un intercambio, mira que en los otros países le exigen al muchacho que tenga competencias de bienestar universitario, entonces a nosotros nos toca certificar que el muchacho estuvo en el grupo de danzas, o que estuvo... o que jugaba fútbol, o que jugaba; porque el muchacho, en ese caso, si no estuvo en investigación, si no estuvo haciendo otro proceso diferente a la academia, digamos que tiene menos oportunidades que uno que ya ha estado en todo ese proceso, entonces desde ese punto de vista lo considero importante.

En una de las entrevistas se encontró una expresión que sustenta este tema desde una perspectiva diferente (P14: prof9.docx - 14:4):

Pero, si hay una cosa que es fundamental es la importancia real de estas cosas; siempre se consideran que son como accesorios. ¿Te acordaste cuando estábamos en pregrado, que siempre vos veías política, veías filosofía, sin importar lo que hicieras y a eso le llamábamos materias de relleno, ¿te acuerdas? (...) Entonces, creo que una cosa fundamental es, entender que estas funciones (...) de estos grupos artísticos, de estos grupos deportivos, no son accesorios: son fundamentales.

Entrevistados del grupo de directivos, expresaban la necesidad de presentar argumentos, ya sea de tipo de contribución a la formación complementaria al desarrollo

profesional, de aporte a la imagen institucional o de reputación, para ratificar la importancia que deben tener las AFEC para las IES, haciendo énfasis en que estas actividades aportan más elementos que el disfrute y el gusto de la práctica (elementos que en otros apartados estas mismas personas habían destacado). Se percibe una paradoja allí: En un momento se habla de la importancia del gozo, el relacionamiento y el disfrute para los estudiantes; pero al mismo tiempo, estos solos argumentos no serían centrales sino complementarios a las actividades académicas institucionales.

Se encontró en esta línea de interpretación una creencia común, tanto en directivos como en los docentes orientadores entrevistados: la necesidad de no ser percibidos como “activistas”, la necesidad de que el resto de docentes y las directivas vean esas mismas contribuciones al desarrollo de las personas que ven los docentes orientadores durante las diferentes AFEC (P 8: prof3.docx - 8:6):

Pues tenemos que demostrar la importancia, yo creo que sí fallamos (...) entonces si no hay esa mentalidad desde abajo, mucho menos la vamos a tener nosotros o sustentarla en la universidad.

Otro ejemplo que ilustra esta tensión (P13: prof8.docx - 13:28):

Muchas veces, que no debería ser así, nos muestran como unos recreacionistas y no lo somos. Mostrar pasión y mostrar esa alegría de hacer lo que hacemos, no significa que nos tengan que llamar: “vengan y animen este grupo” venga, yo no soy recreacionista.

Existe una expresión que apareció dos veces en las entrevistas, referida al temor a ser visto por otras personas en la directiva de una institución como "activistas". Se asocia esta palabra con algo instantáneo, poco profundo o irrelevante. Las personas que la mencionaron desearían que se entienda que la actividad extracurricular debe dejar de ser vista o entendida como el activismo.

Se genera una tensión entre ser flexible y cambiar una actividad extracurricular como respuesta a una necesidad percibida, frente a la preocupación que puede generar ser visto como activista, y a dejar de ser percibido como algo "importante" para la institución.

### **5.3.23 *Todo sería mejor si fuésemos curriculares***

El interés por no ser considerado activista se complementa y se sustenta desde docentes o desde los directivos, en la necesidad de buscar posibilidades para tener procesos permanentes, con contratos más estables para los docentes orientadores. Esto entonces justificaría la importancia de que se transformen las AFEC en asignaturas dentro del plan de estudios, para tener la certeza de presupuesto, de contratación con condiciones más favorables, o de recursos como lugares físicos. Se observó una paradoja: la flexibilidad extracurricular favorece la cercanía, pero, la flexibilidad en la asistencia de los estudiantes hace que las instituciones no (en diversos casos) ofrezcan estabilidad de los contratos del docente orientador, dado que no es seguro si la actividad tendrá respuesta del público, según se analizó en entrevistas como la de (P 5: dir5.docx - 5:8):

Al ser unos hacedores de actividades, obviamente el presupuesto siempre va a estar en riesgo, si no se tiene claro como una estrategia institucional el presupuesto puede estar en riesgo, la estabilidad de docentes puede estar en riesgo también, porque entonces dicen, no es que ellos son complementarios.

A continuación, se ilustra otra perspectiva de esta tensión (P13: prof8.docx - 13:22)

Digamos, que, como las formas de los contratos, es más, en mucha de las universidades por cuestiones legales no se le puede llamar profesor, sino que, hay que decirle instructor, y eso, genera, de cierto modo un poco de falta de no sé... que le vean. que la academia vea a estas personas como importantes.

Por lo anterior, desde la perspectiva de los entrevistados se sugiere convertir en curricular estas actividades, una forma de motivar la asistencia o la elección del estudiante para que las actividades sean estables y, de forma indirecta, la vinculación laboral y las actividades tengan estabilidad.

#### **5.3.24 Trabajamos para la misma institución, pero en condiciones diferentes**

Esta creencia se encontró en los docentes orientadores de AFEC, principalmente. Algunas de las referencias, para explicar por qué se propone que las actividades extracurriculares se incluyan en el plan de estudios, ya sea con un carácter curricular o co-curricular, se orientaban a tener una estabilidad en el volumen de estudiantes que recibían semestralmente, y por tanto, la posibilidad de tener grupos estables (que no dependan del mero deseo de los estudiantes por asistir) y por tanto que permitan una continuidad laboral; como se ve a continuación (P13: prof8.docx - 13:19)

Había una dificultad, me llamaban profesor, pero yo estoy en un área como bienestar que no es una unidad académica; entonces, ahí cometieron un error desde la formulación del contrato (...) me citan a mí, me dicen: usted no puede escalafonar, porque usted no hace parte de una unidad académica, usted tiene un contrato administrativo. (...) Puede que pase como en el caso de nosotros, muchos compañeros no son titulados, no tienen el pregrado; sin embargo, llevan muchísimos años en el área, por ejemplo, en el caso de la danza folclórica, por ejemplo, no tiene el título, no pudo acceder a la provisionalidad.

El hecho de ser profesional de actividades extracurriculares en bienestar implicaba dificultad de la denominación. Existía la confusión de llamarle "profe" (profesor) pero contractualmente el cargo o posición no era como "docente", y eso incluso implicaba que no podía tener un ascenso en el escalafón institucional (porque está diseñado para el docente de

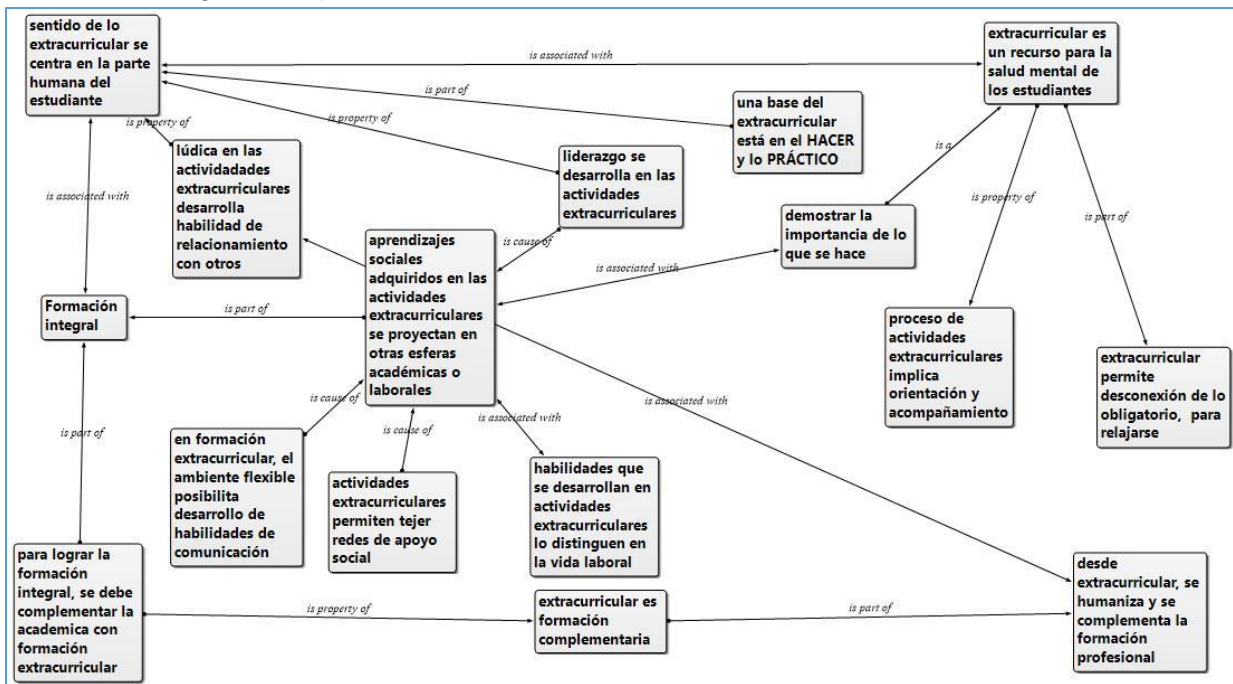
facultad). Esto resulta paradójico, ya que muchas de las actividades que se espera realice este profesional están relacionadas con temas asociados a lo que realiza un docente.

### **5.3.25 *Formación integral / formación complementaria***

Un término que emergió frecuentemente en las entrevistas se relacionaba con el concepto de formación integral. Aquí, el concepto de formación integral implica el complemento a la formación curricular obligatoria. Implica la vocación y el gusto. Pero implica el relacionamiento entre personas y la construcción de redes. Implica aprender a relacionarse con otros. En la figura 35 pueden verse las relaciones entre creencias relacionadas con la premisa de la formación integral /complementaria y su humanización a través de las AFEC

Figura 35

Formación integral- complementaria en las AFEC



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti (2022)

Pudo interpretarse que las personas entrevistadas encuentran una definición de la formación integral en la educación superior impulsada desde la sensibilidad del arte o el cultivo de la disciplina a través del deporte, pero centrada en las relaciones que se tejen entre las personas que participan en las AFEC en confianza y distensión, enfatizadas por el rol de un docente orientador que escucha, inspira y motiva a sus estudiantes; como se ilustra a continuación (P 7: prof2.docx - 7:30) .

Pero nosotros, somos esa parte que complementa lo que llamamos ese concepto que aun esta por tantos años en definición, que es esa educación integral, o querer llegar a que el estudiante pueda abarcar más allá de lo que puede aprender en la academia, porque pues el concepto de universidad es universalidad. Entonces solamente la academia no va a complementar, no va a educar al estudiante, digamos en un contexto más universal, digamos en la academia, nosotros estamos como ese agregado y la

parte cultura y la parte de deporte pues es una formación que, da otros puntos de vista a los estudiantes, da otro tipo de información, también ayuda a otros aspectos como la disciplina, lo que es el deporte y la música en si o cualquier arte obliga a una persona a ser muy disciplinada

Los vínculos humanos que se tejen en las AFEC, así como las habilidades de comunicación que allí se desarrollan permiten a los estudiantes un crecimiento humano, y estas mismas habilidades de socialización se proyectan al resto de sus áreas de formación académicas o a su posterior vida profesional como egresados. Esta formación sería posible de desarrollarse en las AFEC, dada su flexibilidad y su naturaleza práctica aplicada.

### ***5.3.26 Desde extracurricular se humaniza / extracurricular se centra en la parte humana***

Se encuentran una serie de creencias en las cuales las AFEC permiten el desarrollo del componente humano, entendido por este grupo de personas como habilidades emocionales y sociales, orientadas en un contexto. Esta creencia implica que el contacto entre personas, orientado por una persona con habilidades de motivar desde la pasión por la actividad y realizadas bajo la lúdica, permite la creación de lazos de amistad o de vínculo entre estudiantes, y más adelante entre profesionales. Las citas que se presentan a continuación apoyan los enunciados antes presentados; como puede verse a continuación (P11: prof6.docx - 11:13):

Bajo esas habilidades emocionales y no solamente hablando del tema del futbol, bajo como el precepto del tema deportivo, de hecho, cultural y artístico, hay unas dimensiones del ser humano que obviamente se logran desarrollar bajo, pues bajo todas las tareas que nosotros desarrollamos. Te voy a hablar obviamente, desde lo que yo he podido evidenciar, nosotros a veces o hemos encontrado, estudiantes que llegan a las selecciones representativas o a los cursos, siendo personas totalmente tímidas.

Otro segmento extraído de una de las entrevistas muestra tensión (P 7: prof2.docx - 7:10):

Pero pues en el caso de esto son estudiantes que crean o enlazan amistades, generan lazos de amistad, para crear un grupo musical, para crear un grupo de danzas, para una agrupación para un grupo deportivo, equipo, lo que sea, entonces enlazan unos, una amistad diferente a la que podrían enlazar con el compañerismo de un salón de clases académico. Entonces, me parece que este profesor, esta, creando experiencias significativas en la parte del de bienestar

Es decir, la creencia es que estas AFEC desarrollan el componente humano de la formación integral. Las emociones y las relaciones entre personas. Estas emociones entonces se proyectan luego en otras esferas de la vida y, posteriormente, son el sello que se observa en el trabajo de los egresados.

### ***5.3.27 Trascender la Universidad: imagen institucional y proyección laboral***

Las CSE como la habilidad para la expresión de ideas y sentimientos o la disciplina, que se adquieren durante la práctica prolongada de AFEC en la vida estudiantil de la universidad, se proyectan en la esfera académica y perduran y distinguen en la esfera profesional de los egresados. Se entiende que estas competencias sociales aplicadas, ya sea por estudiantes durante las actividades en que se representa la institución o en el desempeño interpersonal de un egresado en su empleo, son la imagen de la universidad, como se observa en (P 6: prof1.docx - 6:5):

Ellos van adquiriendo sus habilidades, de pronto personas que eran tímidos, ya vemos que esa persona saca a flote esas habilidades, o las desarrolla de manera explícita, que le van a servir a ellos para que de pronto, cuando estén en aula de clase, en sus clases, en su programa académico les ayude (...) Compromiso, sentido de pertenencia, responsabilidad, que más diría yo, con esos. Responsabilidad que es lo más importante,

lo más importante, y con sus actividades obviamente van haciendo que la institución sobresalga porque pues, muchos de los grupos son la imagen de la institución fuera.

Para la faceta como egresados, se interpreta una extensión o aplicación tanto de las habilidades sociales y de relacionamiento que se desarrollaron en el deporte o en la actividad cultural, pero se interpreta un lazo de camaradería y apoyo que se mantiene, entre ese graduado que desarrolló AFEC y otros camaradas de su grupo formativo o entre otros estudiantes. Estas actividades extracurriculares permiten mantener un canal de contacto con los graduados que participaron activamente en ellas durante su vida estudiantil, según puede verse en (P13: prof8.docx - 13:16):

Porque es más cercano a las otras personas, porque resuelve más fácil, y no hablo de resolver los problemas técnicos de su carrera: hablo de resolver los problemas que se nos presentan a diario a los seres humanos; Hablo de creatividad; hablo de que el estudiante, argumenta en sus trabajos “venga yo le ayudo, porque yo hice teatro”

### **5.3.28 Lúdica y juego le sirven al aprendizaje**

Con respecto a las AFEC se ha mencionado en párrafos anteriores la frecuente asociación de conceptos como “gozo” “diversión” y “regocijo”. No obstante, la interpretación de los términos “juego” – “lúdica” que se hizo de las entrevistas, principalmente se relacionó el juego como un recurso para enseñar (didáctica).

Pudo verse la concepción tácita de que, dado que el juego y la lúdica deben ser divertidos. Esta diversión puede usarse como recurso para la formación de una habilidad (P12: prof7.docx - 12:19):

Me imagino que tendrán otros objetivos; pero, para mí, mi objetivo es ese, que haya diversión, que haya lúdica, que haya juego para buscar un resultado (...) La lúdica y el

juego porque son herramientas que nos ayudan a un mejor aprendizaje con nuestros estudiantes, yo soy de los que enseño con el juego.

Se encontraron referencias del carácter divertido del juego (siendo una didáctica) como un recurso que se asociaba con la relajación como recurso de la salud mental en el contexto educativo universitario. Igualmente, el juego sería un mecanismo implementado para la “enseñanza” de habilidades (expresión verbal, expresión de sentimientos) que posteriormente se transforman en competencias socioemocionales (P 5: dir5.docx - 5:26).

A veces esas actividades que estamos haciendo son la mejor forma de expresar muchas emociones, sentimientos, cosas que están por decir y las sacamos a través del juego.

(...) A través del juego se pueden enseñar competencias. A través del juego se pueden enseñar competencias, entonces, ¿Cómo cuáles?, como el trabajo en equipo, como el respeto, como el cumplimiento de horarios, como el cumplimiento de reglas.

En entrevistas analizadas se encontró la creencia de que el juego (que entendían como una didáctica) no sería un recurso para usarse con estudiantes de educación superior. Se pudo interpretar esto ya fuera en menciones específicas, o mencionando casos “excepcionales” de docentes que usan alguna forma de lúdica en sus clases de la facultad; se entendía en estas creencias que la educación superior no sería momento para el juego o la lúdica (P 7: prof2.docx - 7:18):

En el caso de los universitarios yo no hago tanto actividades didácticas o lúdicas, digamos pues yo tengo experiencias con niños, y ahí es donde he utilizado muchísimo ese recurso. (...) hay algunas didácticas que utilizo, pero de resto no, digamos no es mi fuerte para este tipo de estudiantes (...) Yo he visto profesores de derecho dando una clase con dibujos animados, por ejemplo, con el coyote y el correcaminos, y uno se goza esas clases, entonces creo que la lúdica no tiene un campo específico, yo creo que la

lúdica se da en todos los campos, ya sean en grupos formativos, ya sea en un aula de clase.

Existe una tensión entre las creencias de la lúdica como didáctica en el contexto de la educación de estudiantes universitarios, frente a otras posturas presentes entre docentes y directivos con mayor apertura a integrar el juego como recurso en las actividades educativas extracurriculares.

### **5.3.29 Reflexiones del apartado sobre análisis de las entrevistas**

- Se observó estabilidad laboral en las personas que participaron en las entrevistas. Incluso, mucho más elevada estabilidad que la observada para el promedio de antigüedad en otros empleos según se observa en América Latina (Gualavisi & Oliveri, 2016). El grupo que orienta actividades extracurriculares de arte cultura y deportes, o que trabaja en la dirección de éstas, son personas con experiencia suficiente. Principalmente encontramos personas con estudios superiores de nivel posgrado al frente de las actividades extracurriculares deportivas, artísticas o en la dirección. Se observó mayor presencia del sexo masculino en el grupo de entrevistados.
- Surge el punto de reflexión sobre el término “ESPACIO”: hay 3 acepciones en la palabra espacio que se interpretan en las creencias de los entrevistados: Espacio como lugar físico, el lugar donde se realizan las AFEC o las clases de la facultad; Espacio como oportunidad, un momento para reunirse y escucharse mutuamente; y el Espacio como Tiempo, una especie de sección en la agenda personal. Se encuentra esta visión semejante a los planteamientos del “círculo mágico” (Huizinga, 1972) como una metáfora del espacio o lugar “imaginario donde ocurre el juego” en el cual los participantes construyen relaciones y realidades a lo largo de un determinado juego. Posteriormente, este concepto ha sido profundizado por otros autores desde el aprendizaje, concibiendo el espacio desde una acepción ampliada de la palabra, en

donde los participantes del juego construyen mutuamente un límite (físico, virtual o imaginario) en el cual las reglas del mundo real directamente no aplican, y tienen códigos y lenguajes propios; aunque en el contexto educativo es importante destacar que estos límites no son impermeables a las tensiones y relaciones de poder que pueden existir en el ámbito social o institucional (Whitton, 2018)

- Profesional AFEC debería ser denominado como un Docente Orientador, dada su función, relacionamiento y acompañamiento. Se asemeja a la definición de Docente Orientador que el estado colombiano definió para la educación Básica y media, en el artículo 4 del decreto 1278 de 2002 (*Decreto 1278 de 2002 Por El Cual Se Expide El Estatuto de Profesionalización Docente, 2002*), centrándose en las actividades formativas culturales y deportivas, de planeación y de evaluación y orientación al estudiante.
- El manejo competente de determinadas competencias socioemocionales sería un rasgo característico tanto del directivo como del docente orientador, que estén vinculados en las AFEC.
- Los documentos y políticas institucionales se conocen en la mayoría de los casos, pero no se consultan. La relación con estos documentos es diferente entre directivos y los docentes orientadores.
- Se encuentra una creencia de desconexión de los niveles de educación con respecto a las AFEC, en la cual se perderían los talentos que van circulando entre estas actividades. Inclusive, al interior de las instituciones se podrían perder los avances de las habilidades y gustos de los estudiantes que destaquen en lo extracurricular, pues no se encontraría una ruta general para que estos destacados puedan circular. Es posible que algunas instituciones hayan determinado más claramente estas rutas, pero esta no es la creencia general, en donde el docente orientador es más independiente o solitario

en los avances de los talentos y movimientos, en relación con otro factor que es la flexibilidad en la evaluación de los desempeños o participaciones de los estudiantes que confluyen en las actividades extracurriculares.

- Dadas las particularidades de una actividad extracurricular, las expectativas de los participantes y el perfil de los docentes, las AFEC podrían ser consideradas como promotoras de salud mental en universidades, dado que impulsan competencias socioemocionales como las relaciones entre personas, las oportunidades de expresión de sentimientos, y el matiz de distensión y desconexión que le permiten a los estudiantes participantes un equilibrio. Estas facilitarían la escucha, de la mano de una persona que oriente, y en donde se puede permitir la expresión de situaciones y problemáticas individuales que los estudiantes no desean compartir con profesionales de los servicios de psicología u orientación / permanencia de las instituciones.
- Se encuentra una paradoja en el concepto de “tiempo libre” en la educación superior. Tomando el punto de vista de directores y docentes orientadores de AFEC, se experimenta un conflicto entre buena parte del mundo académico y el mundo extracurricular al concebir la posibilidad de que el estudiante de la educación superior tenga tiempo libre, y que además pueda decidir en qué invertirlo. Existiría la creencia de que un sector de los docentes de la facultad no estaría de acuerdo con invertir el tiempo libre del estudiante en actividades de ocio o de regocijo – no - dirigido hacia propósitos formales. Sin embargo, dado que la educación superior debe estar organizada según estándares de calidad que permitan orientar el desarrollo de las competencias y los resultados de aprendizaje esperados, los tiempos en que se desarrollan las actividades del currículo deben ser claros y ser coherentes con los propósitos de formación. Ante la incertidumbre de un docente orientador de AFEC de que las actividades que realiza no estén claramente representadas en esos propósitos de formación en la educación,

existen en estos profesionales una serie de propuestas para que las AFEC ingresen en los planes de estudio a manera de asignaturas electivas u obligatorias incluso, y de esta manera tengan estas personas una certidumbre para la continuidad de sus planes de trabajo. Según esta paradoja, los promotores del tiempo libre y del libre regocijo estarían de acuerdo con que estas actividades se impusieran en los planes de estudio de los estudiantes. Aquí influye el interés por tener oportunidades similares de contratación entre docentes orientadores con respecto a los docentes de facultad.

- Se considera que en las AFEC se desarrolla la formación integral como elemento humano: ese elemento humano que dan las habilidades sociales durante la práctica de actividades lúdicas en experiencias de deporte o de arte, el desarrollo de habilidades de relacionamiento, la capacidad de liderazgo con la expresión de ideas y la disciplina para organizar el tiempo entre actividades.
- Las CSE como la habilidad para la expresión de ideas y sentimientos o la disciplina, que se adquieren durante la práctica prolongada de AFEC en la vida estudiantil de la universidad, se proyectan en la esfera académica y perduran y distinguen en la esfera profesional de los egresados. Se entiende que estas competencias sociales aplicadas, ya sea por estudiantes durante las actividades en que se representa la institución o en el desempeño interpersonal de un egresado en su empleo, son la imagen de la universidad
- Las creencias sobre El juego y la lúdica se interpretaron con dos enfoques principalmente: a) el juego o las estrategias lúdicas como didácticas. Son herramientas para la enseñanza - aprendizaje, dado su carácter agradable, y ese gusto se aprovecha para los propósitos educativos. B) el juego como un camino para la enseñanza de habilidades socioemocionales, relacionadas con la versatilidad del juego como generador de oportunidades de relacionamiento o facilitando la expresión humana y el encuentro entre personas.

#### 5.4 Resumen de Triangulación entre las técnicas utilizadas

En el presente segmento, se realizó una triangulación de los hallazgos y emergencias ubicadas entre las diferentes técnicas para recolectar la información que se utilizaron en la presente investigación: a) análisis de contenido de documentos institucionales, b) caracterización; c) análisis de entrevistas

Dado que el centro son creencias de los entrenadores y directivos de actividades extracurriculares, se recurrió a un modelo teórico para la aproximación y comprensión de creencias y conocimiento docente en el ámbito educativo (Woods & Çakir, 2011). Según este modelo, aquello que cree un docente puede organizarse en El conocimiento (lo que uno sabe, en el contexto de una disciplina) debe ser entendido de una manera amplia y no estática, partiendo de la distinción entre “lo que es objetivo (e.g. verdad), universal e impersonal, y lo que es “subjetivo” (e.g. matizado de sesgos personales)” (traducción propia, p.3) (Woods & Çakir, 2011), pero entendiendo que todo lo que uno sabe pasa por un matiz personal emocional.

Lo que un docente hace, se basa en lo que sabe porque es: a) **Personal**: lo que una persona conoce, cree y siente sobre algo, o b) **Impersonal**: Lo que una persona conoce porque está difundido, compartido y es consenso

Igualmente, un docente hace o ejecuta algo que sabe hacer en su campo de experiencia, y lo hace de manera: c) **Explícita**: Lo que se verbaliza, se escribe y se afirma sobre algo, o d) **Implícito**: Lo que se ejecuta, se hace y se modela en la práctica

Al analizar el tipo de información que se tenía, los hallazgos y emergencias que se obtuvieron de las técnicas de recolección de datos utilizados en esta investigación se organizaron en:

	<b>Personal</b>	<b>Impersonal</b>	<b>Explícito</b>	<b>Implícito</b>
<b>Premisa o emergencia que se</b>	Premisas extraídas del análisis	Premisas extraídas del análisis de	Premisas extraídas durante el ANÁLISIS	No hubo ningún tipo de registros de

<b>encuentra al triangular fuentes</b>	discurso de ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	CUESTIONARIO DE CARACTERIZACIÓN	CONTENIDO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	observación no participante para inferir premisas implícitas. Por tanto, este eje no se incluye
--	--	---------------------------------	---	---

A continuación, entonces se presenta la información organizada en matrices con respecto a la triangulación de premisas o emergencias que se extraen de creencias y saberes encontrados en las diferentes técnicas utilizadas. Posterior a cada matriz, se presenta una explicación o contexto.

Las premisas que se triangularon se pueden observar en la tabla 18. Allí se presenta el nombre de la premisa y una calificación sobre si se encontró una coincidencia entre las diferentes técnicas o si se encontró algún tipo de tensión o disonancia, ya sea en los hallazgos entre las técnicas o contra algún referente teórico.

### **Tabla 18**

#### *Resumen de las premisas que se triangularon entre las diferentes técnicas empleadas*

Las AFEC Podrán consolidarse como espacios promotores de salud mental (coincidencia)
La formación integral implica el desarrollo de competencias intra e interpersonales desde el espacio extracurricular (coincidencia)
El equilibrio en el tiempo y espacio para las actividades extracurriculares en las instituciones contribuye al desarrollo de estas como ambiente promotor de salud mental (coincidencia)
La naturaleza del vínculo con el currículo en las actividades de Bienestar ((tensión)
Sobre el Perfil y formación de las personas que trabajan en extracurriculares (coincidencia)
No es el juego, es el ambiente del círculo mágico que se genera (tensión)
Se espera que en Extracurricular se genere la Identidad y se adquiera el sello institucional (coincidencia)

La retórica más difundida en el equipo humano que trabaja en actividades extracurriculares es la comprensión del juego como evolución (tensión)

Fuente: Elaboración propia (2022)

#### **5.4.1 Las AFEC Podrán consolidarse como espacios promotores de salud mental (coincidencia)**

	<b>Personal (entrevistas)</b>	<b>Impersonal (caracterización)</b>	<b>Explícito (documentos institucionales)</b>
<b>Las AFEC Podrán consolidarse como espacios promotores de salud mental</b>	Interpretación de entrevistas muestra convicción de entrenadores directivos, en promoción competencias intrapersonales, interpersonales, trabajo en equipo	de Creencias en la caracterización muestran el énfasis en CSE, y particularmente las competencias intrapersonales, interpersonales y flexibilidad	Análisis de políticas ratifica la voluntad de instituciones para promover CSE, relaciones y convivencia

Emerge una premisa resultante de la triangulación, donde las actividades de formación extracurricular podrán consolidarse como espacios promotores de salud mental. Esta afirmación se sustenta en las entrevistas, donde dadas las particularidades de una actividad extracurricular, las expectativas de los participantes y el perfil de los docentes, las AFEC podrían ser consideradas como un espacio de salud mental en las IES, dado su carácter promotor de competencias socioemocionales como las relaciones entre personas, las oportunidades de expresión de sentimientos, y el matiz de distensión y desconexión que le permiten a los estudiantes participantes un equilibrio. Estas facilitarían un espacio de escucha, de la mano de una persona que oriente, y en donde se puede permitir la expresión de situaciones y problemáticas individuales que los estudiantes no desean compartir con profesionales de los servicios de psicología u orientación / permanencia de las instituciones.

Esta afirmación se contrasta contra la visión que se extrae desde la caracterización, según la cual actualmente hay una tendencia de incluir o identificar acciones promotoras de competencias socioemocionales relacionadas con la solución de problemas y el control de los impulsos desde las actividades extracurriculares deportivas; y por otra parte, las extracurriculares artísticas y culturales facilitan el desarrollo de competencias socioemocionales asociadas con la asertividad, desde una retórica del juego asociada a la promoción de la creatividad e imaginación. Implicaría que desde determinadas actividades podríamos enfocar las competencias que se busca promover, accediendo desde las concepciones del juego más adecuadas para la promoción deseada.

El estamento de los directivos que participaron en la caracterización considera que estas acciones extracurriculares promueven competencias socioemocionales con énfasis en la relación con otros, la empatía hacia otros y la realización personal. Esta última competencia, sobre todo enlazada con el fuerte carácter vocacional que tienen las actividades deportivas y culturales que se ofrecen en las universidades. Se observó la articulación entre el uso del juego y la lúdica como recursos para el aprendizaje o desarrollo, en relación con estas competencias socioemocionales que se impulsan desde el deporte y la cultura en las universidades

Igualmente, esta afirmación se contrastó contra el contenido de documentos institucionales, donde las competencias socioemocionales que se ubicaron de forma explícita en los documentos institucionales con mayor frecuencia se refieren a las competencias interpersonales, en temas como la relación social entre estudiantes o el fortalecimiento de la convivencia en el ámbito universitario.

Aparece la competencia intra –personal, en expresiones como el autocontrol, autocuidado y conocimiento de la propia persona. La competencia de búsqueda de la felicidad es una mención que aparece en los textos, como reflejo de la intención de algunas instituciones para ser fomentada desde las unidades de Bienestar Universitario. Se encontró en los

documentos de políticas institucionales, la habilidad socioemocional de “trabajo en equipo” que, si bien no se encontraba originalmente en el marco teórico elegido para la investigación, es una habilidad que aparece frecuentemente vinculada en los textos científicos sobre inteligencia emocional y la formación en deportes.

Igualmente, se encontraron menciones en los textos institucionales sobre el control del estrés, el autocontrol de los impulsos y la solución adecuada de problemas, como intenciones institucionales a ser desarrolladas en los estudiantes desde las actividades deportivas y culturales del Bienestar Universitario.

**5.4.2 La formación integral implica el desarrollo de competencias intra e interpersonales desde el espacio extracurricular (coincidencia)**

	<b>Personal (entrevistas)</b>	<b>Impersonal (caracterización)</b>	<b>Explícito (documentos institucionales)</b>
<b>La formación integral implica el desarrollo de competencias intra e interpersonales desde el espacio extracurricular</b>	Las creencias de los docentes y directivos se dirigen al aporte a la formación integral desde el extra currículo, por la vía de los espacios de expresión de emociones y el desarrollo de las relaciones y el trabajo en equipo	La caracterización muestra que énfasis en competencias, es una tendencia generalizada en las universidades	El Análisis de Políticas muestra el espacio AFEC para la promoción de las habilidades Las políticas trazan la relación entre las actividades del Bienestar universitario y la formación integral

Las menciones asociadas a la formación integral emergieron en diferentes fuentes de información durante la investigación. Si bien este concepto originalmente no se encontraba en los referentes teóricos, tanto las personas entrevistadas como los textos consultados muestran la coincidencia en esta formación. Se considera que en las actividades de formación extracurricular se desarrolla la formación integral como ese elemento humano que dan las habilidades sociales durante la práctica de actividades lúdicas en experiencias de deporte o de arte, el desarrollo de habilidades de relacionamiento, la capacidad de liderazgo con la expresión de ideas y la disciplina para organizar el tiempo entre actividades. En la mención explícita, desde la visión personal tanto de directivos como de entrenadores entrevistados, se coincidió

en la importancia de entender las actividades de formación extracurricular para el desarrollo del componente humano (de relacionamiento) en lo referente a la formación integral en las universidades.

Al analizar la caracterización, se puede inferir esta creencia de formación integral a partir de la opinión de los directivos que diligenciaron el cuestionario de caracterización al mencionar las competencias socioemocionales de carácter intra e interpersonal como un elemento común que se viene promoviendo desde las actividades extracurriculares tanto deportivas como culturales a lo largo del país.

En contraste, Las competencias socioemocionales que se ubican de forma explícita en los documentos institucionales con mayor frecuencia se refieren a las competencias interpersonales, en temas como la relación social, la convivencia. Aparece la competencia intra-personal, en expresiones como el autocontrol, autocuidado y conocimiento de la propia persona. La competencia de búsqueda de la felicidad es una mención que aparece en los textos, como reflejo de la intención de algunas instituciones para ser fomentada desde las unidades de Bienestar Universitario. Se encontró en los documentos de políticas institucionales, la habilidad socioemocional de “trabajo en equipo” que, si bien no se encontraba originalmente en el marco teórico elegido para la investigación, es una habilidad que aparece frecuentemente vinculada en los textos científicos sobre inteligencia emocional y la formación en deportes. Igualmente, se encontraron menciones en los textos institucionales sobre el control del estrés, el autocontrol de los impulsos y la solución adecuada de problemas, como intenciones institucionales a ser desarrolladas en los estudiantes desde las actividades deportivas y culturales del Bienestar Universitario.

**5.4.3 El equilibrio en el tiempo y espacio para las actividades extracurriculares en las instituciones, contribuye al desarrollo de estas como ambiente promotor de salud mental (coincidencia)**

	<b>Personal (Entrevistas)</b>	<b>Impersonal (Caracterización)</b>	<b>Explícito (Documentos institucionales)</b>
El equilibrio en el tiempo y espacio para las actividades extracurriculares en las instituciones, contribuye al desarrollo de estas como ambiente promotor de salud mental	Interpretación de creencias de docentes y directivos muestra los conceptos de espacio y tiempo con una importante carga semántica vinculada a las relaciones entre personas y la escucha	Caracterización permite inferir que las particularidades y en algunos casos inestabilidad contractual (tiempos de contrato) del equipo a cargo puede incidir en los tiempos de las actividades	Análisis de Políticas muestra que se considera el ámbito del bienestar como promotor de espacios para la integridad, hábitos y desarrollo humano

Desde las entrevistas puede verse la importancia de los conceptos de espacio y tiempo, vinculados entre sí, en el contexto de las actividades de formación extracurricular. Surge el punto de reflexión sobre el término “ESPACIO”: hay 3 acepciones en la palabra espacio que se interpretan en las creencias de los entrevistados: Espacio como lugar físico, el lugar donde se realizan las AFEC o las clases de la facultad; Espacio como oportunidad, un momento para reunirse y escucharse mutuamente; y el Espacio como Tiempo, una especie de sección en la agenda personal. Se encuentra esta visión semejante a los planteamientos del “círculo mágico” (Huizinga, 1972) como una metáfora del espacio o lugar “imaginario donde ocurre el juego” en el cual los participantes construyen relaciones y realidades a lo largo de un determinado juego. Posteriormente, este concepto ha sido profundizado por otros autores desde el aprendizaje, concibiendo el espacio desde una acepción ampliada de la palabra, en donde los participantes del juego construyen mutuamente un límite (físico, virtual o imaginario) en el cual las reglas del mundo real directamente no aplican, y tienen códigos y lenguajes propios. Al facilitar el “círculo

mágico” Estas AFEC facilitarían la escucha, con una persona que oriente (en este caso el entrenador o director de la actividad cultural), y en donde se puede permitir la expresión de situaciones y problemáticas individuales que los estudiantes no desean compartir con profesionales de los servicios de psicología u orientación / permanencia de las instituciones.

La anterior emergencia sobre la escucha y orientación, se contrasta contra los hallazgos de la caracterización, que muestran una marcada diferencia en los tiempos de vinculación de los entrenadores AFEC con respecto a los docentes de facultad (docencia magistral). Resulta lógico entender que, si no se tienen unas condiciones relativamente estables y predecibles para organizar un proyecto educativo, el docente (en este caso el entrenador o director de la actividad cultural) tendrá dificultad para organizar la planeación de sus actividades que incluirán seguramente actividades de juego que promuevan el espacio de círculo mágico que antes se ha mencionado. El entorno universitario no puede ser relajante solo por el hecho de así decirlo, sino que requiere condiciones para que esto sea realmente así, y una condición básica es que la persona que orienta la escucha y formación integral tenga las condiciones para a su vez concentrarse en planear.

A los dos elementos anteriores, se complementan con los hallazgos del contenido de documentos institucionales, donde se puede apreciar la convicción de las instituciones al declarar los escenarios asociados al bienestar universitario como recursos institucionales para la formación de hábitos para el desarrollo humano. Se encontraría una tensión entre lo declarado en los documentos de políticas y las condiciones que se asignan para que tenga lugar la escucha y un círculo mágico para la promoción de CSE. Se haría evidente la necesidad de articular la intención (políticas) con la condición (contratación y capacitación) del equipo de entrenadores, para procurar la coherencia en el propósito.

#### 5.4.4 La naturaleza del vínculo con el currículo en las actividades de Bienestar ((tensión))

	<b>Personal (entrevistas)</b>	<b>Impersonal (caracterización)</b>	<b>Explícito (documentos institucionales)</b>
<b>Naturaleza del vínculo con el currículo</b>	En las entrevistas, entrenadores y directivos coinciden en que estas actividades tienen claros matices distintivos que se asocian a la formación extracurricular, como la voluntad de participar, la flexibilidad a solicitud de los participantes y la no calificación numérica del desempeño de los participantes	En la caracterización, los directivos principalmente ubican estas actividades como parte de la formación extracurricular	En las políticas, prácticamente no se enuncia el vínculo con el currículo a través del que se desarrollarán las actividades de Bienestar Universitario

Los textos analizados sobre reglamentación o política del bienestar universitario en las universidades estudiadas tienen mínimas referencias a la formación extracurricular, en relación con la voluntariedad en la participación o con la realización de actividades en el tiempo libre, siendo estas unas características distintivas de una actividad extracurricular. Esto es paradójico, al comparar las opiniones de los directivos de bienestar en las universidades del País que participaron en la caracterización, desde su interpretación mencionaron que el Bienestar universitario era principalmente de matiz extracurricular, por lo que se podría esperar que las políticas o documentos institucionales fuesen más explícitos al respecto de la relación de estas actividades (culturales o deportivas) y su relación con el currículo.

Otra forma de tensión en la explicación de la naturaleza del vínculo de estas actividades con el currículo viene de la organización jerárquico - administrativa de las unidades donde se organizan esas actividades extracurriculares de deporte y cultura desde Bienestar universitario. En la diversidad de abordajes organizativos de estas actividades en las diferentes IES se evidencia la expresión de la autonomía universitaria. La amplia variedad de respuestas en la Caracterización frente a la pregunta sobre *¿a qué dependencia está afiliada o a qué dependencia le reporta su unidad?* ilustra que frente a la formación extracurricular no hay

unidad en la organización de la estructura de comunicación - relacionamiento y jerarquías al interior del sistema de educación superior. En algunas instituciones lo ubican en vicerreorías con denominaciones relacionadas con el clima estudiantil, entendiendo que estas actividades formarían parte del espíritu o la vida universitaria; en otros casos, se le ubica en la vertiente de la vicerreoría académica, siendo esta una dependencia directamente relacionada con la gestión curricular - académica. En varios casos, esta formación extracurricular se organiza administrativamente, entendida como algo objeto de organización, de gerencia y de logística en algunas instituciones. En varios casos se encuentra esta formación reportando directamente a la rectoría. Esta diversidad de ubicaciones en los organigramas institucionales tiene relación con la baja participación de la oficina de Bienestar universitario en los comités o órganos colegiados de decisión que usualmente generan las políticas o las regulaciones sobre el funcionamiento académico y administrativo. Si se mira en general el sistema de educación superior, la falta de consenso sobre cuál es el lugar en el organigrama, dificulta entender a las instituciones en qué decisiones debe participar o se debe considerar la acción integrada institucional con las oficinas que organizan la formación extracurricular sobre la cual hemos venido discutiendo.

Contrasta esto con la interpretación que emerge de las entrevistas a profundidad, donde se interpreta que las actividades de deporte y cultura que se impulsan desde el bienestar deben desarrollarse con flexibilidad y ajuste a los intereses y elecciones de los estudiantes, y se menciona como característica distintiva que estas actividades no tienen una calificación o no son sujetas a evaluación que pueda afectar la trayectoria profesional de los estudiantes. Estos elementos muestran la clara interpretación de los docentes, entrenadores y directivos, como un elemento desde las actividades extracurriculares.

**5.4.5 Sobre el Perfil y formación de las personas que trabajan en extracurriculares (coincidencia)**

	<b>Personal (Entrevistas)</b>	<b>Impersonal (Caracterización)</b>	<b>Explícito (Documentos institucionales)</b>
Perfil y formación de las personas	Las entrevistas evidencian una creencia generalizada de personas con vocación y pasión por la labor en las extracurriculares, con habilidad para escuchar a sus estudiantes o a su equipo de trabajo	La caracterización muestra una tendencia a personas del área, ciencias sociales, educación y salud que trabajan en estas actividades. Igualmente, se encuentra la expectativa de entrenadores expertos en su campo, con habilidad de escucha y de comunicación con grupos	Los documentos institucionales expresan una serie de escenarios ideales que deben alcanzarse en las actividades del bienestar universitario, que involucran personas con capacidad para promover salud mental y corporal, para la escucha y el acompañamiento a estudiantes

El contenido de los documentos institucionales o políticas relacionadas con bienestar mostró una serie de expresiones o alusiones a escenarios ideales que podrían ser perseguidos desde las actividades extracurriculares de deporte y cultura, entre otras. Estas expresiones se dirigen hacia la promoción de habilidades para la vida, el conocimiento de sí mismos y la relación con otros, la prevención de factores de riesgo psicosocial o el acompañamiento de los estudiantes.

Los datos extraídos de la caracterización muestran la opinión de directivos principalmente relacionada con la necesidad o expectativa que los entrenadores o directores de grupos culturales destaquen en aspectos como la experiencia específica previa en el ámbito universitario, el reconocimiento o la reputación en su campo ocupacional como aspectos a destacar para guiar en el arte o deporte, en unidades de Bienestar Universitario. Igualmente, se destacan algunas herramientas socioemocionales como necesarias para laborar con este tipo

de actividades extracurriculares como la habilidad de escucha, las habilidades de comunicación con grupos y el manejo de valores institucionales.

La interpretación de creencias en los docentes y directivos emergidas desde las entrevistas mostró que el manejo competente de determinadas competencias socioemocionales sería un rasgo característico tanto del directivo como del docente orientador, que estén vinculados en las actividades de formación extracurricular. Implica que una persona que trabaja en estas actividades estará en capacidad para el manejo competente de actividades que promuevan desarrollo de habilidades de relacionamiento, la capacidad de liderazgo con la expresión de ideas y la disciplina para organizar el tiempo entre actividades. Esta expectativa implica particularmente que el docente, o el directivo, tendrán capacidad para la escucha activa y orientación en habilidades para la vida, frente a las situaciones que le plantean los estudiantes en momentos de relajación y confianza que se tejen en torno a la práctica lúdica de deportes o actividades artísticas que guían en los estudiantes.

**5.4.6 No es el juego, es el ambiente del círculo mágico que se genera (tensión)**

	<b>Personal (entrevistas)</b>	<b>Impersonal (caracterización)</b>	<b>Explícito (documentos institucionales)</b>
<b>No es el juego, sino el ambiente de círculo mágico que se genera</b>	Las creencias en las entrevistas permiten observar aspectos relacionados con la atmósfera de relaciones, como determinantes	La caracterización permitió la interpretación de una serie de retóricas del juego, presentes en las creencias de los directivos de extracurriculares	En los documentos institucionales que fueron analizados, hay referencias a la expresión “tiempo libre” como indicador en el bienestar y la formación extracurricular

Desde la perspectiva de formación extracurricular, se observó un contra – sentido en el uso de la expresión “aprovechamiento del tiempo libre”, que aparece en documentos institucionales, dando la impresión de que es necesario aplicar esa “libertad” de tiempos en actividades necesariamente aprovechables, en algún tipo de propósitos concretos o claramente

delimitables. Esta referencia al aprovechamiento del tiempo libre se observó en el contexto del juego libre, entendido como un momento de recuperación de las tensiones producidas por la vida diaria, pero al mismo tiempo y de forma paradójica se espera que no sea necesariamente un juego libre, sino que tenga la función de ser aprovechable para algún propósito concreto de la vida productiva.

En la caracterización se observa la articulación entre el uso del juego y la lúdica como recursos para el aprendizaje o desarrollo, en relación con las competencias socioemocionales que se impulsan desde el deporte y la cultura en las universidades. Sin embargo, aparece la referencia a una retórica del juego justificado para la mera diversión y el pasar el tiempo de las personas. Con esta última interpretación, se encuentra un punto de tensión con lo expresado en los documentos institucionales, donde se espera que el “tiempo libre” que se produzca en la vida universitaria, sea adecuadamente utilizado.

En la interpretación de creencias en las entrevistas con respecto al juego, en los hallazgos pudo notarse que para ninguno de los entrevistados se hizo algún tipo de mención a documentos institucionales o políticas sectoriales, o procedimientos documentados, que guardasen relación con la categoría de “juego – lúdica”.

Al analizar las creencias en entrevistas, se encontró un elemento frecuente relacionado con la expresión de sentimientos, o la expresión de ideas. Los momentos en que se realizan las actividades de formación extracurricular deben permitir el relacionamiento, la expresión no solo creativa sino comunicativa, y esta comunicación se presentará desde el docente orientador, y se posibilita el relacionamiento al interior del grupo. Una característica frecuente aquí será que las AFEC permiten que las personas participantes progresivamente sientan la facilidad para expresarse, y la posibilidad de relacionarse con otras personas con gustos similares. Otro de los elementos centrales que se ubican en las AFEC es el poder. Y concretamente, el poder elegir. Existe la creencia que las actividades académicas que cursan los estudiantes son

impuestas, pero las extracurriculares son específicamente elegidas por los estudiantes. Ellos las eligen por gusto, y deciden permanecer y asistir por deseo. Tienen el poder para elegir cuándo y dónde. Esta libertad de participación y elección son uno de los elementos distintivos de un juego, visto desde cualquiera de las retóricas, y precisamente esto sería parte de la atmósfera, que se denomina el “círculo mágico” (Huizinga, 1972)

Se mantiene una tensión frente a la expectativa de “tiempo libre productivo” y la expectativa de elegir, de decidir cuándo y dónde participar en una actividad lúdica.

**5.4.7 Se espera que en extracurricular se genere la identidad y se adquiera el sello institucional (coincidencia)**

	<b>Personal (entrevistas)</b>	<b>Impersonal (caracterización)</b>	<b>Explícito (documentos institucionales)</b>
<b>Extracurricular genera identidad y sello institucional</b>	Las creencias en las entrevistas muestran que en las actividades extracurriculares se despierta un sentido de pertenencia con la institución, durante actividades de representación	En la caracterización, se observó una coincidencia en requerir docentes o entrenadores que puedan transmitir los valores institucionales	El análisis de documentos menciona los programas de bienestar como promotores de valores institucionales

Los documentos definen las actividades extracurriculares desde bienestar universitario como promotoras de valores, identidad y pertenencia institucional con cada universidad, e incluso que atribuyen que desde las actividades del bienestar se forjarán en los egresados aspectos relacionados con una forma de personalidad institucional o un espíritu distintivo de la institución.

La caracterización mostró que uno de los elementos que los directivos consideran debe ser tenido en cuenta para la vinculación de una persona como entrenador(a) o director (a) de culturales, se relaciona específicamente con su habilidad para formar en valores institucionales.

Esto hace suponer que los procesos de selección y de capacitación en valores institucionales deberán estar alineados con esta pretensión, para lograr el cumplimiento de este perfil.

En las entrevistas se pudo observar que las competencias socioemocionales como la habilidad para la expresión de ideas y sentimientos o la disciplina, que se adquieren durante la práctica prolongada de AFEC en la vida estudiantil de la universidad, se proyectan en la esfera académica y perduran y distinguen en la esfera profesional de los egresados. Se entiende que estas competencias sociales aplicadas, ya sea por estudiantes durante las actividades en que se representa la institución o en el desempeño interpersonal de un egresado en su empleo, son la imagen de la universidad. Para la faceta como egresados, se interpreta una extensión o aplicación tanto de las habilidades sociales y de relacionamiento que se desarrollaron en el deporte o en la actividad cultural, pero se interpreta un lazo de camaradería y apoyo que se mantiene, entre ese graduado que desarrolló AFEC y otros camaradas de su grupo formativo o entre otros estudiantes. Estas actividades extracurriculares permiten mantener un canal de contacto con los egresados que participaron activamente en ellas durante su vida estudiantil.

Se encuentran entonces coincidencias entre los valores institucionales que las políticas manifiestan que se deben promover desde el bienestar extracurricular, y la alineación con el perfil del entrenador y “promotor” formador en valores institucionales; igualmente se coincide en lo que directores y entrenadores observan como rasgo distintivo, desarrollado a través de los años en la participación de los egresados cuando en su vida estudiantil fueron parte de actividades culturales o deportivas.

**5.4.8 La retórica más difundida en el equipo humano que trabaja en actividades extracurriculares es la comprensión del juego como evolución (tensión)**

	<b>Personal (Entrevistas)</b>	<b>Impersonal (Caracterización)</b>	<b>Explícito (Documentos institucionales)</b>
<b>Retórica difundida en extracurricular se refiere al juego como evolución</b>	Las entrevistas coincidieron tanto directivos como entrenadores en la concepción del uso del juego en el extracurricular para obtener un resultado de aprendizaje.	La caracterización mostró que la opinión de los directivos de extracurricular ubica la retórica de la evolución como la más difundida en las instituciones consultadas	Documentos institucionales se refieren al juego como recreación, y como vehículo para aprender trabajo en equipo

Las instituciones consideran al juego desde una retórica de la diversión para la sana ocupación del tiempo libre. En los textos institucionales revisados, se encontraron referencias como *“Deporte competitivo: (...) priman valores como (...) el trabajo en equipo”*, *“actividades deportivas para (...) trabajo en equipo entre otras”*, *“es un acompañamiento a los estudiantes (...) fomentando el trabajo en equipo”*.

Igualmente Se ubican en los textos analizados, diversas menciones, que en esta investigación se atribuyen a retóricas del juego y la lúdica en el contexto del bienestar universitario como recursos para “atender las áreas de ... recreación”, y se ubicó la mención del juego desde bienestar como *“actividades encaminadas a fomentar el entretenimiento y diversión del trabajador”*

Por otra parte, la caracterización mostró que, en el concepto de los directores de Bienestar, las retóricas que se refieren al juego como “evolución” o como diversión en sí mismo, son las concepciones con mayor presencia en las creencias de las personas que contestaron el instrumento de caracterización. Pudo observarse la reiteración de las opiniones de directivos de Bienestar universitario sobre la presencia de una retórica de las actividades de juego por la

exclusiva diversión y para pasar el tiempo, como las describe Brian Sutton (Sutton-Smith, 1997). Se encontró que las actividades extracurriculares, tanto en arte y deportes en la vida universitaria, tienen ese propósito por la ocupación del tiempo en actividades de gozo y diversión, sin otro propósito más allá del gusto personal de quienes lo practiquen. Este sería un tiempo para el disfrute, en el marco de la formación en educación superior.

Las creencias que se analizaron en las entrevistas realizadas a entrenadores (as) de grupos deportivos o directoras (es) de grupos artísticos en actividades extracurriculares en las IES consultadas mostraron coincidencia en asumir una retórica del juego relacionada con el juego para la ocupación del tiempo libre. La interpretación de los términos “juego” – “lúdica” que se hizo de las entrevistas, principalmente se relacionó el juego como un recurso para enseñar (didáctica). Pudo verse la concepción tácita de que, dado que el juego y la lúdica deben ser divertidos, esta diversión puede usarse como recurso para la formación de una habilidad, de manera aplicada. Se encontraron referencias al carácter divertido del juego (siendo una didáctica) como un recurso propicio para la relajación y la salud mental en el contexto educativo universitario. Igualmente, el juego sería un mecanismo implementado para la “enseñanza” de habilidades (expresión verbal, expresión de sentimientos) que posteriormente se transforman en competencias socioemocionales.

Una de las tensiones que se ubica en este punto sería contra la concepción teórica tradicional de los juegos, que enfatiza el concepto de libertad de elección y participación, un final relativamente inesperado así como el control del participante en la actividad que se esté jugando (Caillois, 1958; Huizinga, 1972), ya que al ser visto el juego, como se ubicó en este apartado de triangulación, como un recurso para el aprendizaje principalmente, se puede inferir que el control de la actividad la asume el docente o la persona que planea la estructura del juego, por lo que un juego de estas características y siguiendo a Robert Caillois y a Huizinga,

dejaría el carácter divertido, ya que el propósito final (el objetivo de aprendizaje previsto por el organizador) ya estaría definido.

Emergió una contra – creencia de los mismos docentes y directivos entrevistados, pues ellos y ellas ratificaron que el tiempo libre debe involucrar gozo y diversión para los estudiantes, y por elección propia y no por evaluación; igualmente, los entrenadores ratifican que el participante busca las actividades extracurriculares para tener una opción de distensión frente a las presiones de la academia. Allí habría un contrasentido, si se impone un propósito formativo académico a algo que la gente busca precisamente por razones opuestas.

## **6 Capítulo 6: Conclusiones y aportes a la línea de investigación**

### **6.1 Conclusiones de la investigación.**

Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación que articuló diversas fuentes como documentos, testimonios de los actores involucrados y políticas institucionales relacionadas con las actividades extracurriculares en IES colombianas, acompañado del levantamiento de una caracterización de las actividades extracurriculares en universidades colombianas, apoyado por la interpretación de entrevistas en profundidad realizadas a entrenadores (as), docentes y directivos (as) que laboran o que gestionan en actividades de formación extracurricular de artes y deportes en IES, fue posible presentar dos aportes al conocimiento, desde A) un aporte conceptual sobre las actividades de formación extracurricular en la educación superior, y b) una propuesta para la formación del talento humano que participa en esta formación extracurricular, con la integración de competencias socioemocionales y la utilización del juego.

Los textos de reglamentación o política educativa o las políticas del bienestar universitario tienen mínimas referencias a la formación extracurricular. Este ha sido un vacío en el saber disciplinar de la educación aplicada, y se considera que los resultados de esta investigación contribuyen a documentar este campo.

En el lenguaje y en la práctica habitual en las instituciones educativas, y no solo en la educación superior sino en todos los niveles, las referencias verbales y las actividades reales evidencian la existencia de un escenario educativo (el extracurricular) que se ha concebido y gestionado con el saber específico de la institución o el grupo de personas que han estado atendiendo este campo, se evidencia la necesidad de investigaciones como la que se ha presentado aquí para dar luz teórica y aplicada sobre este campo de la realidad educativa que existe, se gestiona pero no suele incluirse en las construcciones teóricas. Uno de los vacíos que se encontró al inicio de este estudio fue la ausencia de investigaciones o documentos que

considerasen la visión de los entrenadores, directores de grupos artísticos o de los mismos directivos que presten sus servicios de educación en IES desde las actividades de formación extracurricular

En la fase de revisión de literatura de esta investigación, se encontró que existían diversos estudios sobre las aplicaciones, beneficios, utilidad y satisfacción percibida de las actividades de formación extracurricular, principalmente en educación básica y secundaria, e igualmente existían diversos estudios desde la educación superior; dichos estudios se enfocaban desde la óptica de los participantes en estas actividades, principalmente desde los estudiantes (aunque es claro que en las actividades extracurriculares tanto docentes como funcionarios administrativos participan), y en diversos documentos se encontró la visión y opiniones de decanos, directivos académicos y docentes de facultad al respecto de su visión y aportes de las actividades de formación extracurricular. La revisión realizada no permitió ubicar ningún documento o estudio donde se analice la opinión y voz de los docentes, entrenadores y directivos que se dedican a la gestión de actividades extracurriculares en las universidades, y por tanto, esta investigación contribuye a documentar la percepción del equipo de trabajo responsable de las AFEC.

En las entrevistas en profundidad realizadas a entrenadores y directivos de estas AFEC, emergió la reflexión sobre el vínculo entre la formación integral y la formación extracurricular, y se considera que en las AFEC se desarrolla la formación integral como elemento humano que dan las habilidades sociales durante la práctica de actividades lúdicas en experiencias de deporte o de arte, en paralelo potencia el desarrollo de habilidades de relacionamiento, la capacidad de liderazgo con la expresión de ideas y la disciplina para organizar el tiempo entre actividades.

Una de las conclusiones de esta investigación en relación con los lugares y espacio cronológico, es la presentación de la articulación del concepto de actividades co - curriculares

como un camino para enriquecer la visión del currículo – extra currículo, y con este, sugerir a las instituciones un camino para formalizar los tiempos para algunas de las actividades que se realizaban desde extracurricular, pero con la intención declarada de aportar en desarrollo de competencias socioemocionales.

Al respecto, la revisión de literatura motivó la inclusión del concepto de “juego” como una de las categorías en el estudio, dados los antecedentes de estudios destacando las actividades deportivas, las actividades recreativas o las actividades al aire libre y su relación con la educación (principalmente en educación básica y secundaria, pero se evidencio dificultades para asumir el juego en la educación superior, siendo la retórica aceptada para asumir este concepto la de juego como evolución o como una metodología para enseñar algo más.

Al respecto, se observó que las personas vinculadas a la educación coincidieron en que el juego es algo fundamental, pero, en este nivel I se dificulta cuando se hacen acciones para incorporar el juego efectivamente en la educación de jóvenes adultos. Allí se apreció una baja apropiación del juego en sí mismo, desde la concepción de las personas que hacen o dirigen extracurricular. A nivel teórico se observó una adecuada apropiación del juego desde el concepto de gamificación en la educación superior, en relación con su naturaleza de juego “serio”, pero queda abierta la discusión para la ampliación del espectro del juego, y en particular la atmósfera que en este se genera, y su relación con la potencia en la educación superior.

Esta investigación permite documentar el vínculo entre la formación integral y la autonomía universitaria. Al mencionar el componente humano que se promueve tanto desde las relaciones humanas y la atmósfera de confianza en la que se desarrollan las AFEC, y al considerar la atmósfera que durante las AFEC se genera, se evidencia que promueven CSE. En las relaciones humanas que se crean durante estas AFEC se construye la autonomía institucional y el sello o la identidad en la formación de una Institución de educación superior.

Esta investigación ilustró así mismo que diversas competencias, o características de comportamiento y actitud distintivas que se desarrollan y moldean durante las AFEC del bienestar universitario, se expresan posteriormente como el sello de formación en los egresados; En estas actividades se construyen estos diferenciales socioemocionales que requiere el mercado laboral y la sociedad, y que son la identificación indiscutible de un graduado de la institución. Este diferencial, en CSE, entre otras refiere a las habilidades de un egresado para relacionarse, a una actitud de respeto por otros, a sus características para trabajar en equipo, solo por mencionar algunas características de sello institucional que ha sido posible conocer a lo largo de los años, expresadas en las misiones y visiones de universidades en Colombia.

En diversas ocasiones, este sello identitario no resulta evidentemente reconocido en las actividades que incluyen la formación de un profesional, y la conclusión de esta investigación, es que estos elementos de formación integral diferenciales, desde las CSE forjadas en la práctica de las AFEC serán un camino para que sea considerado por las IES.

Esta investigación finaliza con la presentación de una propuesta sobre el vínculo entre el componente humano de la formación integral y la gestión de CSE desde las actividades de formación extracurricular. Por esto, se recomienda de ampliar la concepción de estas AFEC para entenderlas, además de una forma de uso del tiempo y de la voluntad de los estudiantes, para ser incorporado como un recurso institucional de promoción de la salud mental desde las Instituciones.

Ampliar el alcance de estas AFEC, arroja luces sobre la necesidad de capacitación en teoría y práctica del juego, dirigida a los profesionales, entrenadores y docentes que trabajan en estas actividades, al constituir el juego una atmósfera en sí mismo, que promueve el relacionamiento y aporta como promotor de salud mental.

Lo anterior muestra la necesidad de tener capacitación para estos docentes en las diversas CSE que podrían ser fortalecidas en las AFEC, para lograr esta contribución en la visión humana del relacionamiento en la formación integral de la educación superior, que permitan la concepción de este nivel de educación como un escenario de comunidad de promoción en salud.

## **6.2 Aportes a la línea de investigación**

Esta investigación aporta una reflexión a la formación integral en las universidades desde las competencias socioemocionales, en relación con su posibilidad de gestión desde el círculo mágico del juego durante las AFEC. El abordaje de las competencias en la educación superior es una realidad desde hace más de 30 años; pero ha estado presente la tensión sobre la inclusión de las competencias socioemocionales, su denominación y conceptualización en la educación superior.

La presente investigación permitió entender dichas competencias en relación con la posibilidad de ser gestionadas desde las AFEC en la educación superior, y consideró la reflexión del uso del juego, ya fuese como metodología para la enseñanza de habilidades específicas o juego como confianza, creatividad y distensión.

Esta investigación hace un aporte desde la visión y palabras de estos docentes orientadores y directivos de actividades AFEC, con la afirmación de que la formación de competencias y habilidades socioemocionales que se impulsan desde el arte o el deporte son parte de ese otro concepto, muy complejo, además, denominado formación integral en la educación superior.

El aporte de esta investigación es la consideración de que la formación integral no se realiza únicamente en las AFEC, ni solamente en el plan de estudios, sino que incluye los elementos de relacionamiento humano y de formación para la convivencia y vínculos,

necesarios para que un profesional y una persona se articulen en la sociedad. Sin embargo, es claro que la propuesta aquí no abarca la totalidad de esa denominación de formación integral, pero aporta la claridad de un elemento que deberá ser considerado en estudios posteriores.

Esta investigación contribuye con la documentación del concepto de “espacios” desde la perspectiva extracurricular de la educación superior. Al interior del gremio que trabaja en AFEC en las universidades, desde la óptica del autor de esta investigación se puede afirmar que a lo largo de los últimos años ha sido recurrente la discusión en las instituciones sobre la dificultad de los espacios físicos, pero también está la discusión sobre carencia de tiempo para la realización de las actividades previstas. Sin embargo, hasta el momento no se contaba con un referente documentado para orientar la discusión y la acción sobre la gestión de lugares físicos en las actividades extracurriculares desde el concepto en la educación superior. Parte de esta dificultad de lugares puede estar relacionada con el hecho de que, en general, las instituciones de educación superior colombianas se han edificado en áreas de alto desarrollo urbano en ciudades capitales de los departamentos, donde el uso del suelo limita lo que se puede edificar dada la alta concentración de población. Esto se evidencia por la distribución de las universidades del país (y en este estudio), con principal presencia en la zona andina del país, en ciudades capitales.

En línea con la dificultad de lugares físicos, esta investigación presenta documentada la dificultad con momentos para las actividades extracurriculares que se realizan desde el denominado “tiempo libre” de los estudiantes en la educación superior. El estudio mostró evidencias de la dificultad para articular y armonizar los tiempos de actividades relacionadas con el plan de estudios y las actividades de formación extracurricular, la distensión y la relajación de los estudiantes. Dada la limitación de espacios de tiempo, se observan diferencias de opinión sobre el uso del tiempo fuera del aula de los estudiantes, entre los docentes de extracurriculares y los docentes de la facultad.

## 7 CAPÍTULO 7: APORTES DE LA INVESTIGACION A LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN LAS IES

TITULO DE LA PROPUESTA: JuegExCo- una Propuesta para fortalecer la integración de los equipos de formación extracurricular

### 7.1 Introducción

En el presente capítulo se desarrolla una propuesta, que responde al objetivo específico 4 planteado para el presente estudio: Hacer aportes para fortalecer la integración de los equipos de formación extracurricular de las IES.

Este objetivo forma parte del esfuerzo por responder la pregunta orientadora que se formuló para la investigación:

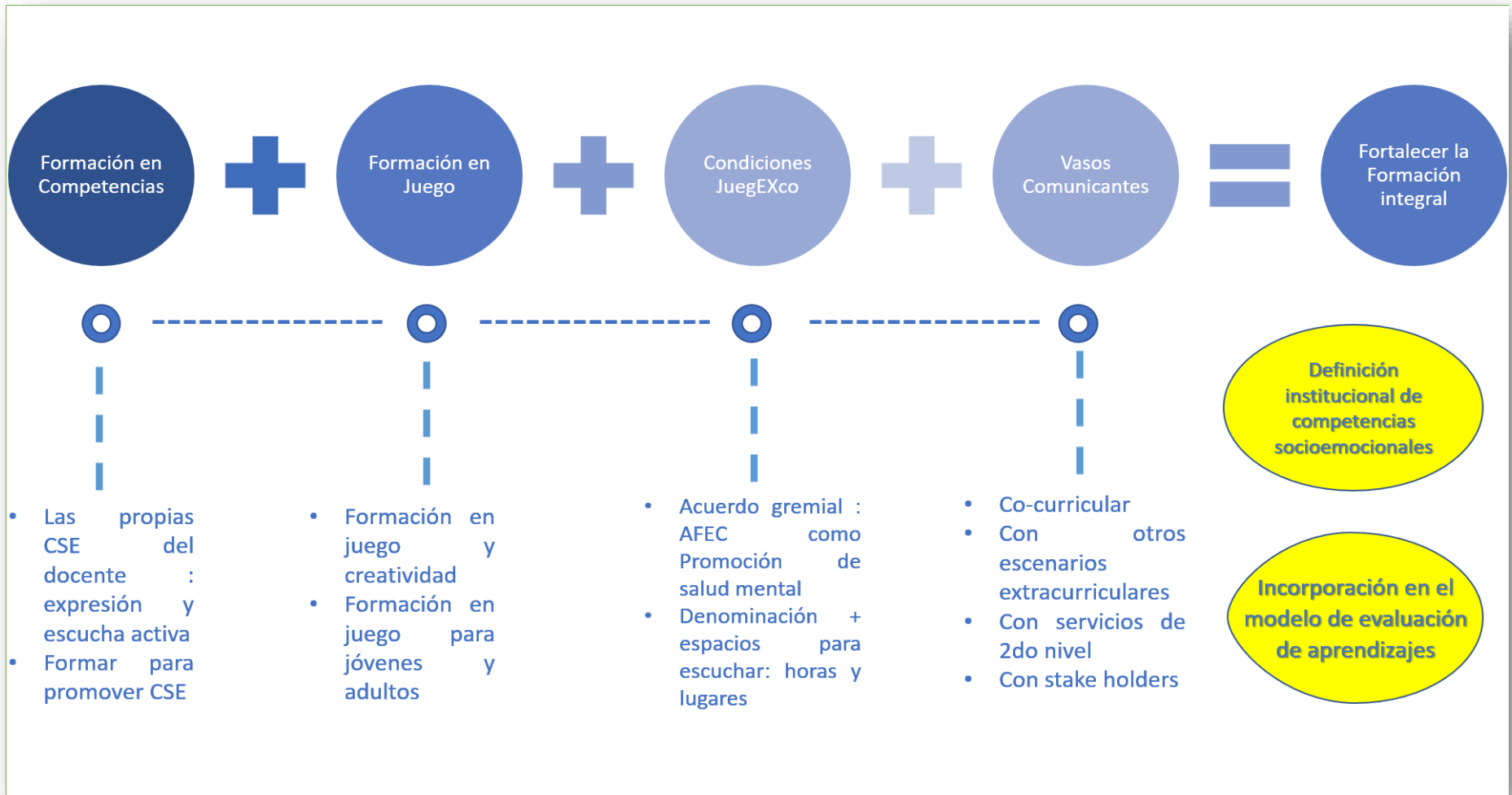
¿Cómo aportan las creencias que tienen profesionales y directivos acerca de las actividades extracurriculares, las competencias socioemocionales y el juego, a la formación integral en la Educación superior?

La propuesta que se desarrolló se centra en los hallazgos de esta investigación orientados desde la visión y creencias del equipo humano que gestiona y ejecuta la formación extracurricular en la educación superior, desde su abordaje de la relación entre esta formación y el desarrollo de competencias socioemocionales, teniendo el juego como referente metodológico y contextual para las actividades que en esta modalidad de formación se utiliza.

Con lo anterior, la propuesta denominada **JuegExCo** se basa en 4 ejes que pueden verse en forma gráfica en la figura 37: 1) Formación a los equipos en Competencias Socioemocionales; 2) Formación a los equipos en Juego, con énfasis en adolescentes y adultos; 3) Condiciones para un ambiente JuegExCo; 4) Vasos comunicantes

**Figura 37**

*Aspectos esenciales de la propuesta JuegExCo*



A continuación, se presentarán las principales condiciones para JuegExCo, y cómo se podría implementar en las instituciones educativas.

## **7.2 Formación a los equipos en competencias socioemocionales**

De acuerdo con los resultados de la investigación, se puede observar que las competencias socioemocionales en el campo de la educación superior son un componente fundamental, que incluso desde documentos base para el pensamiento en educación superior en el siglo XXI [ e.g. (Delors & UNESCO, 1996) se consideran éstas como elementos fundamentales, al ser entendidas como las habilidades requeridas para aprender a ser y sobre todo, aprender a convivir, asumiendo las competencias socioemocionales como las habilidades para saber identificar las propias emociones en un contexto de desempeño ya sea laboral o académico, y que permitan la ejecución de una tarea que requiera el entendimiento con otros.

Durante esta investigación, en el segmento del estado del arte, se encontraron evidencias de la importancia de que el mismo grupo de docentes que está en contacto con los estudiantes sea quien impulse las competencias socioemocionales desde sus propias actividades (Rodríguez Ledo, 2015) en lugar de tener talleristas expertos externos a la actividad.

En la actual investigación se buscó conocer las creencias sobre competencias socioemocionales desde la visión propia de los docentes, entrenadores y directivos de actividades extracurriculares, con la convicción de que todo mejoramiento que se desee realizar en cualquier área de la gestión educativa debe partir del mismo equipo de personas que piensan y hacen la acción educativa. Coincidimos con la visión de empoderamiento y clarificación conceptual sobre las competencias socioemocionales del equipo docente (Betancourt, 2010), argumentando entonces que los mismos docentes, entrenadores y directivos del equipo extracurricular se capaciten competencias socioemocionales.

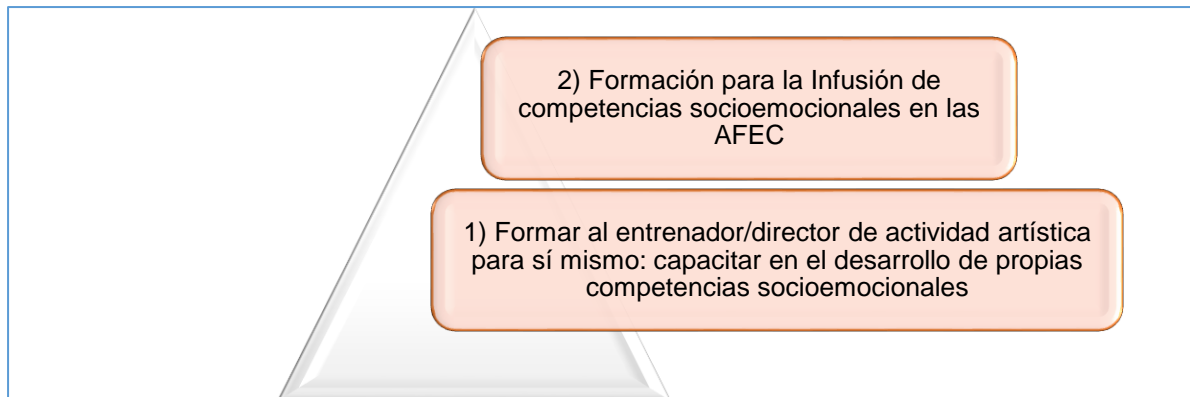
Solo se puede enseñar lo que se es y lo que se sabe. Por tanto, una primera parte fundamental para lograr una propuesta de integración de las competencias socioemocionales en la formación extracurricular, es que el grupo de entrenadores y docentes tengan claros elementos y un adecuado nivel de propias competencias socioemocionales, que dominen y apliquen para su propia vida. De la misma forma, que estos docentes desarrollen unas habilidades para el adecuado relacionamiento con su grupo de participantes o estudiantes y que sus habilidades permitan el modelamiento de relaciones para el relacionamiento social (Jennings & Greenberg, 2009)

En un segundo momento, es fundamental la formación específica en cómo promover e integrar las competencias socioemocionales seleccionadas por la institución, en el corazón de las actividades extracurriculares.

Estos dos momentos de la formación a entrenadores / docentes / directivos de AFEC en competencias socioemocionales se ilustran en la figura 38:

### **Figura 38**

#### *Momentos de formación socioemocional para docentes de cultura y arte AFEC*



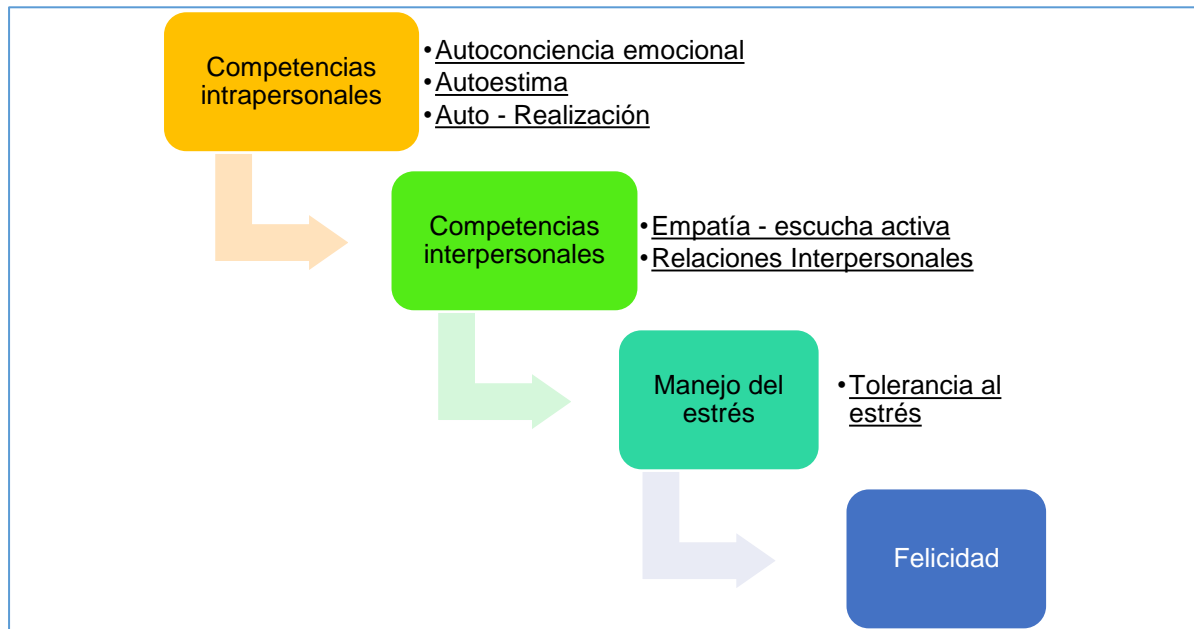
Fuente: Elaboración propia (2022)

Esta investigación mostró como uno de los elementos que están presentes en la formación extracurricular en relación con el juego es clave para el paso que debe seguir: la atmósfera del juego, como confianza que se genera en las actividades de juego y distensión que se suelen utilizar en las actividades de formación extracurricular. Se requiere la capacitación en competencias interpersonales [según modelo (Bar-On, 2006)] en los docentes / profesionales / entrenadores de actividades de formación extracurricular que se explica a continuación y se ilustra en la figura 39:

- Fomentar las competencias socioemocionales intrapersonales de los docentes / entrenadores / directivos en autoconciencia emocional, autoestima y autorealización personal, como elementos clave del “saber ser” que impulse elementos de base en el propio conocimiento y habilidades personales
- En segundo momento, fomentar las competencias socioemocionales Interpersonales de los docentes / entrenadores / directivos, particularmente en las habilidades de empatía para escucha activa y la comunicación para las relaciones interpersonales.
- En tercer momento, fomentar las habilidades y competencias para la tolerancia y el manejo del estrés propio de la vida educativa.
- En cuarto momento, fomentar la competencia de la felicidad, refiere a la satisfacción con la propia vida, y la habilidad para expresar sentimientos positivos y disfrutar de la vida. Este es un elemento necesario para alinearse con una visión promotora de condiciones para el juego en el entorno extracurricular.

**Figura 39**

*Elementos de formación en CSE a entrenadores y directivos*



Fuente: Elaboración propia (2022)

El momento 2 de la formación, se orienta a que el docente / entrenador o el director(a) de actividad cultural desarrolle la habilidad de hacer explícita la intención de formar en una u otra competencia socioemocional al interior de la AFEC que conduce, organizarla e infundirla en los objetivos y propósitos que promueve. El concepto de infusión de una competencia socioemocional implica el introducir elementos de promoción de la competencia socioemocional elegida dentro de los temas y objetivos a desarrollar en una actividad (MOHE - Ministry of Higher Education Malaysia -, 2006), en donde podrá utilizarse una planeación de la actividad que tenga en cuenta 4 elementos ACCD recomendados (Ee et al., 2014) para la infusión de la o las competencias elegidas por la institución y que el docente/ entrenador considere que son posibles de desarrollar en su AFEC:

- **Afectivo:** Que la relación entre la actividad con los estudiantes y entre los estudiantes permita la confianza para la propia expresión, el reconocimiento de logros y errores. Que la actividad disponga un tiempo para este relacionamiento
- **Comportamental:** Que el docente / entrenador modele las competencias esperadas, y que las oportunidades para las AFEC permita la ejecución de comportamientos asociados a la competencia esperada (p. ej: si se desea promover trabajo en equipo, explícitamente debe existir un momento y una actividad para la ejecución – reflexión sobre el componente de trabajo en equipo)
- **Cognitivo:** Que el docente / entrenador maneje y oriente los conceptos básicos necesarios para la promoción de una determinada competencia socioemocional elegida, y que se promueva la meta – cognición o reflexión sobre los conceptos de la competencia que se han ejecutado en la actividad del AFEC y sus aportes personales o grupales.
- **Dinámica:** que la actividad educativa en la AFEC tenga la posibilidad de ajustar el objetivo de acuerdo con el nivel percibido en los estudiantes, y la actividad permita reajustar sus expectativas de acuerdo con las características de los participantes

### **7.3 Formación a los equipos de extracurricular en juego, con énfasis en adolescentes y adultos**

Los resultados de la investigación mostraron las tendencias a preferir la retórica del juego como evolución, como recurso para el aprendizaje como la principal forma de concebir e incorporar el juego en las actividades de formación extracurricular en las instituciones y personas consultadas. En relación con la interpretación de creencias, pudo verse que en la línea de las retóricas del juego (Sutton-Smith, 1997), en este ámbito de los extracurriculares en la educación superior, las personas se refieren al “juego” pero en ocasiones cada uno estaría refiriéndose a conceptos relativamente diferentes (mismo significante para varios significados diferentes)

Igualmente, los resultados permiten interpretar que tanto docentes/entrenadores y directivos de las AFEC ubican la confianza y cercanía que se genera, como uno de los elementos diferenciadores de la actividad. Se encontró en las políticas analizadas, menciones dirigidas hacia el interés por generar en estas AFEC impulsadas desde las oficinas de bienestar universitario para estimular la creatividad.

Estaría claro entonces que debe hacerse explícita la formación en juego (juegología), formación en oportunidades para la incorporación del juego como herramienta didáctica y formación en estructuración de entornos para el juego.

Uno de los propósitos es tener una clara referencia sobre la condición jugadora de las actividades de formación extracurricular en la educación superior, para delimitar este componente desde lo que en otros contextos se ubica como una “universidad Jugadora” (playful university) (James, 2019; Nørgård, 2021; Sicart, 2015). En la misma línea de los autores citados, es importante la reflexión sobre el uso del juego en la educación superior (ver figura 40), con estructura y diseño centrado en el adulto joven, sus características y condiciones de relacionamiento. Hablar de juego en el ámbito adulto no excluye el uso de recursos como la fantasía o la mística, pero implica un esfuerzo mayor en la organización del contexto y la armonización de roles entre los participantes, teniendo en cuenta que a pesar de ser un espacio de juegos, las relaciones de poder de una institución educativa se encuentran presentes tanto actividades curriculares como extracurriculares (Guerrero Serón, 2009)

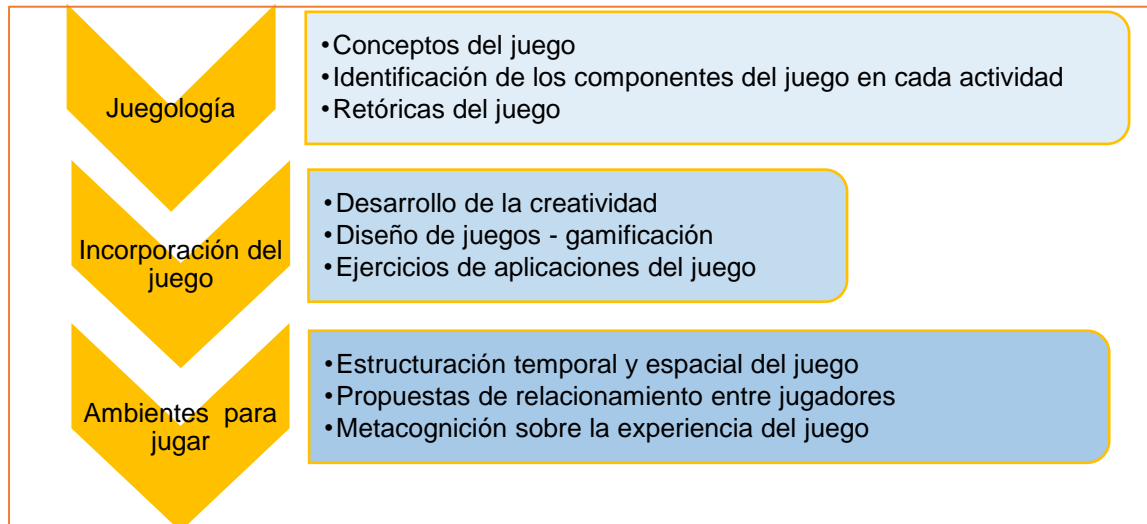
1. **Formación en juego (juegología)**: Se espera llevar al docente a entrar en la reflexión sobre teorías y conceptos del juego. Es fundamental que los docentes del AFEC, un área donde el juego y sus componentes son clave, tengan claras nociones sobre lo que este recurso o esta característica de la vida humana implican. En segundo momento, es fundamental que estos entrenadores tengan claros los diferentes componentes del juego en cada actividad: las reglas, la voluntad, el propósito, la ficción, entre otros. Estos

elementos son fundamentales para que pueda hacer la diferenciación de temas y organización / planeación de estímulos. Finalmente, es conveniente revisar los objetivos que cada entrenador (a) o docente de extracurriculares persigue o identificar cuál es la motivación que impulsa una actividad de juego, al comprender y diferenciar las diferentes retóricas que explican un juego.

2. **Incorporación del juego:** en este componente se busca que el docente / entrenador tenga la capacidad de reflexión sobre la creatividad y sus posibilidades, para sí mismo y como contexto de desarrollo en su AFEC; en segundo momento se buscará la identificación y conocimiento de los elementos fundamentales de la gamificación y diseño de juegos; en un tercer momento, se debe realizar una serie de ejercicios de aplicación del juego en cada una de las actividades de formación extracurricular, para dar sentido a los conocimientos desarrollados
3. **Ambientes para jugar:** Con el trasfondo para definir las AFEC como promotoras de salud mental, la generación de un “círculo mágico” se convierte en esencial. Este 3er numeral se conecta directamente con la formación de los docentes / entrenadores en competencias interpersonales, dada la necesidad de oportunidades de relaciones sociales donde se teje el aire de confianza. En este segmento de la capacitación, los docentes y entrenadores articulan sus conocimientos, práctica y experticia en la organización tiempo / lugar donde se realiza la actividad jugadora, los símbolos y signos presentes, la duración y la oportunidad (momento) de una actividad de juegos, así como las relaciones sociales que se promoverán, así como la reflexión (metacognición) sobre la experiencia de juegos vivida por los participantes.

**Figura 40**

*Estructura de la formación en juego para docentes AFEC*



Fuente: Elaboración propia (2022)

#### **7.4 Condiciones para un ambiente JuegExCo**

La caracterización, y la interpretación de las creencias en las entrevistas con entrenadores (as) y directivos (as) mostraron que paralelamente a los contenidos, metodologías y didácticas que se trabajan en las AFEC, debe trabajarse en la estructuración de una serie de condiciones organizacionales para que el usuario final o participante perciba un entorno promotor de salud mental en el seno de las actividades extracurriculares.

Estas condiciones principalmente involucran: 1) Conversación para asumir las AFEC como promotoras de salud mental; 2) Denominación de los profesionales encargados del Extracurricular / co - curricular; 3) Tiempos para la escucha: horas y lugares; 4) lugares definidos y específicos.

#### **7.4.1 Conversación para asumir las AFEC como espacios para la Promoción de salud mental**

Un primer paso en esta propuesta de fortalecimiento, implica el inicio de conversación gremial / profesional acerca del vínculo entre extracurricular y la promoción de la salud mental en el contexto de la educación superior.

La definición de actividades extracurriculares como recurso de promoción de salud mental, remite a la definición en primera instancia de la salud mental en Colombia, entendida como : (*Ley 1616, Ley de Salud Mental y Otras Disposiciones, 2013*)

Un estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana, para trabajar, para establecer relaciones significativas y para contribuir a la comunidad.

(p. 1)

Hablar de “promoción” implica centrarse en los aspectos que determinan la salud mental (por otra parte, si hablásemos de prevención, estaríamos mirando las causas de la enfermedad), en un contexto donde entender la salud debe ir más allá de la ausencia de enfermedad (OMS (organización mundial de la salud), 2004). Al ser la salud mental un fenómeno multi - causado, con un importante componente asociado con las relaciones sociales y el contexto en el cual se desenvuelve un individuo, se entenderá que la educación superior puede ser un contexto para promover salud mental. Igualmente, al observar la tabla 19, se entiende que el contexto que se aboga en esta propuesta que se está construyendo se refiere al apoyo, al refuerzo e impulso de la acción comunitaria y el desarrollo de habilidades individuales, entendiendo un círculo mágico que se genera en los grupos de deportes o artes de actividades de formación extracurricular; entendiendo el fortalecimiento de la acción comunitaria al entorno de Bienestar universitario y el actuar articulado de una comunidad universitaria en

pro del relacionamiento, apoyo y escucha que se construye con metodologías apoyadas en el juego desde las AFEC; y entendiendo el desarrollo de habilidades personales al fortalecimiento de determinadas competencias socioemocionales al interior de las actividades extracurriculares y co - curriculares que se promuevan desde el bienestar universitario de las IES.

### **Tabla 19**

#### *Estrategias de acción para promoción en Salud*

<b>Estrategias de acción / niveles de intervención para promoción en salud</b>
Proposición de políticas públicas orientadas a la salud
Creación de ambientes de apoyo
Fortalecimiento de la acción comunitaria
Desarrollo de habilidades individuales
Reorientación de los servicios de salud

Fuente: Adaptación de (OMS, 1986)

Entonces, si la conversación logra un acuerdo sobre concebir los grupos y actividades de formación extracurricular como promotores de salud mental, y si tenemos en cuenta los hallazgos de esta investigación en los que se asumen las AFEC como encargadas de fortalecer la identidad institucional y pertenencia institucional, podría afirmarse que estas actividades pueden constituirse en desarrolladoras de capital social, para compartir energía, recursos de apoyo social y comunitario, a través de un tejido de interacción entre los integrantes de la comunidad educativa, los valores, normas y experiencias que en estos grupos de extracurricular (deportes y artes) se generan y que comparten sus miembros<sup>9</sup>. Por lo

---

<sup>9</sup> Para esta reflexión, nos apoyamos en un estudio sobre capital social en una institución de educación superior colombiana (García Monsalve & Cabrera Jiménez, 2018)

anterior, las AFEC como recurso de capitalización social en la institución, se entenderán como un valioso recurso que agrega valor a la experiencia de vivir y cursar la educación superior.

#### **7.4.2 Denominación de los profesionales encargados del extracurricular / co-curricular**

Esta investigación se basó en conocer la voz de las personas que hacen y dirigen las actividades de formación extracurricular en grupos de deportes o de artes, en el contexto de unidades de bienestar universitario de IES colombianas.

Con ese panorama, y partiendo del punto de vista anterior, al avanzar en un acuerdo gremial e institucional para concebir las AFEC como recursos de promoción en de salud mental y vehículos para la capitalización social de la institución, se pone de presente la reflexión sobre la denominación de los profesionales encargados de estas actividades.

La caracterización permitió entender que las IES tienden a hacer una diferenciación tanto en contratación como en tipo de vinculación de las personas que trabajan en las actividades AFEC. Esto se relaciona con los niveles jerárquicos y de dependencia en los cuales se ubican las unidades de Bienestar Universitario (donde se realizan estas actividades de AFEC), según la cual no hay unidad de concepto sobre si se comprenderán como dependencias más vinculadas con aspectos administrativos y logísticos, o si se entenderán como dependencias de carácter misional y sustantivo o si se entenderán como dependencias relacionadas con la vida académica de las instituciones. Por tanto, al no tener esta claridad de ubicación jerárquica en los organigramas, resulta difícil ubicar una denominación y concepción convencional para las personas que realizan esas actividades.

La propuesta que aquí se presenta, aboga por entender a estas unidades AFEC como dependencias de FORMACIÓN, que aportan a formar integralmente, al desarrollo humano, a la construcción de capital social de identidad y pertenencia a la comunidad universitaria. Por esta razón, se entenderán como unidades ACADÉMICAS. Con este referente, la propuesta se

orienta a entender que las personas que trabajan para la ejecución de estas AFEC como DOCENTES ORIENTADORES. Esta denominación se inspira en la definición de Docente Orientador que el ministerio de educación colombiano definió para la educación Básica y media, en el artículo 4 del decreto 1278 de 2002 (*Decreto 1278 de 2002 Por El Cual Se Expide El Estatuto de Profesionalización Docente, 2002*), en el cual se entiende a estos profesionales como profesores que se centran en las actividades desde la cultura y el deporte para la formación, actividades de planeación y de evaluación y orientación al estudiante.

Si entendemos las AFEC, su atmósfera de confianza y de círculo mágico, como escenarios de escucha, apoyo y orientación, necesariamente son actividades formativas para las cuales el docente orientador en Karate Do, o el docente orientador en Pintura (por colocar ejemplos) son personas de la vida académica con función de orientar y acompañar, creando recursos para formación de habilidades, estrategias de promoción de competencias socioemocionales para la salud mental en las instituciones.

#### **7.4.3 Espacios para la escucha: Horas y lugares**

Esta condición implica que como parte de las actividades específicas asignadas a los docentes orientadores de AFEC, estos deberían involucrarse en actividades de escucha y canalización. Esta escucha y canalización debe realizarse en momentos claramente determinables; los resultados de esta escucha deben ser registrados y gestionados adecuadamente, para establecer relación de causas y consecuencias.

Esto implica: a) horas de trabajo dedicadas a la escucha y relacionamiento con estudiantes, específicamente. Estas son horas de trabajo derivadas de la escucha que se genera en las actividades extracurriculares, y que deberán ser adecuadamente registradas y sus resultados, evaluados. B) momentos para el encuentro, la escucha y la orientación. La investigación realizada mostró que en algunas situaciones, los profesionales AFEC debían ser responsables por “transformar” los salones que les asignaban, para adecuarlos a las

actividades a realizar (apilar los pupitres en un rincón del salón para poder trabajar en espacio libre en una actividad teatral, por ejemplo), y además debían finalizar dejando el salón como originalmente lo encontraron. Un momento de escucha activa y promoción del relacionamiento debe tener unas condiciones básicas para el encuentro y la interacción entre el docente orientador y los estudiantes o usuarios. Igualmente, para realizar el registro adecuado, debe contarse con un mínimo acceso a equipos de cómputo, equipos de comunicación y recursos básicos de oficina para articularse con las demás dependencias de la institución. Es posible que la escucha de una vicisitud personal que el estudiante quiere compartir con su entrenador inicie en la cancha de deportes, durante el contexto del entrenamiento de deportes AFEC, pero el acompañamiento y seguimiento debe tener la importancia que esto implica para el estudiante, en una oficina para el contacto con el estudiante.

#### **7.4.4 *Espacios físicos (o virtuales) definidos y específicos***

Como una derivada de lo anterior, los lugares para las actividades de formación extra y co – curricular en artes y deportes deben contar con las condiciones específicas para fomentar el juego, la confianza y el relacionamiento; pero, sobre todo, deben contar con las características mínimas para el desarrollo esencial de la actividad que el estudiante vocacionalmente busca. Un salón donde se va a realizar una actividad que promueve el juego debe parecer divertido, motivador de la creatividad y con aspecto feliz.

Es decir, a manera de ejemplo, un escenario para teatro, deberá contar mínimamente con espejos, colores adecuados en las paredes, lugares para el vestuario, lugares para el maquillaje de los participantes, una forma de iluminación de tarima, acústica adecuada, colchonetas y otros elementos para que el acto teatral pueda desarrollarse. No puede esperarse que un salón estándar de clases magistrales, sea transformado momentáneamente en un teatro, y luego sean los mismos participantes - actores quienes lo regresen a la forma anterior. Una de las particularidades del juego en la educación de jóvenes adultos es que

requiere de escenografía y recursos logísticos más elaborados, que inclusive este adulto debe contribuir en su financiación y cuidado.

## **7.5 Vasos comunicantes**

Entre los aportes que hace esta investigación se evidenció una debilidad en la ubicación jerárquica de las unidades que realizan AFEC con respecto a la institución. Se encontró igualmente que incluso, habría una desconexión de las actividades extracurriculares de deporte universitario con otras actividades extracurriculares de niveles educativos precedentes, o sin el relacionamiento con actividades de deporte asociado al exterior del entorno educativo, directamente. Se infirió que entre las mismas actividades extracurriculares no hay un camino articulador propiamente dicho más allá de quizás iniciativas particulares entre docentes / entrenadores.

Según los hallazgos presentados en capítulos anteriores, la percepción de temor a ser percibidos como “activistas” está presente entre el grupo de directores y entrenadores / docentes de las AFEC. Esta percepción se enlaza con los temores de los entrenadores / profesionales de las AFEC en relación con el tipo de contratación o el tipo de vinculación laboral.

Dado lo anterior, en esta propuesta de fortalecimiento se entiende la necesidad de articular las AFEC que se gestan en actividades comunitarias, o de ligas y federaciones, así como también deben estar articuladas entre sí, al interior mismo de las IES.

Este módulo de la propuesta de fortalecimiento implica 4 considerandos para la discusión en las instituciones educativas: A) Articulación con el currículo, desde el co-curricular; B) con otros escenarios extracurriculares; C) con servicios de orientación y apoyo de 2do nivel; D) con stakeholders de los vínculos

A continuación, se desagregan uno a uno estos considerandos.

### 7.5.1 Articulación con el currículo, desde el co - curricular

Retomando la definición de las actividades co-curriculares como aquellas que “requieren la participación de un estudiante fuera del tiempo normal de clases como una condición para atender un requerimiento curricular” (p.7, traducción propia) (Bartkus et al., 2012), encontramos la coincidencia con actividades extra – curriculares en la realización en tiempos / espacios diferentes al aula regular con la participación activa del estudiante, pero con la diferencia de tener un objetivo o motivación de tipo curricular o para completar un requerimiento hecho en el plan de estudios.

La propuesta de fortalecimiento que aquí se realiza, se dirige a sub - dividir las actuales AFEC en deportes y artes con dos aproximaciones complementarias, y puede verse en la tabla 20:

**Tabla 20**

*Condiciones de la propuesta JuegExCo, para Extracurricular y Co-curricular*

<b>Co - curricular</b>	<b>Extra - curricular</b>
Desarrollo de talleres de juego para la formación en deportes y artes énfasis en la promoción de competencias socioemocionales y fundamentación en la actividad elegida talleres a desarrollar en 2 horas semanales durante el semestre académico (14 semanas), con ofertas de horarios flexibles, incluyendo fin de semana (por evaluar): co – financiación del estudiante Implica 1 hora mensual de escucha y acompañamiento individual con docente orientador de la actividad	Desarrollo de selecciones deportivas y grupos Énfasis en la representación externa interinstitucional Énfasis en la conformación élite de vocaciones A realizar en espacios extra – clase por convenir con los estudiantes y el docente Implica 1 hora mensual de escucha y acompañamiento individual con docente orientador de la actividad
Propuesto como requisito de grado (co – curricular), en la completitud de una formación en competencias socioemocionales, libre elección de actividad, pero de cursado obligatorio en algún momento de la formación profesional en la educación superior.	Propuesto como extracurricular, en tiempo extra-clase, vocacional. Orientada a personas con interés decantado y especializados en determinada actividad.

Fuente: Elaboración propia 2022

Con lo anterior, el nivel de formación y el nivel de selección darían la posibilidad de sostener una actividad a lo largo del tiempo con docentes especializados, lo que permitiría regularizar las condiciones de contratación y vinculación de estos docentes orientadores.

Esta propuesta se alinea con los resultados de la conversación institucional para entender las AFEC como promotoras de salud mental, poniendo sobre la mesa que la promoción de las competencias socioemocionales es un valor y responsabilidad de la educación superior, y que constituir oportunidades de formación de capital social relacional entre las personas contribuye a la formación integral.

### **7.5.2 Identificación de competencias socioemocionales a formar**

En la investigación se encontraron diversas evidencias de dificultades tanto en la definición conceptual de las competencias socioemocionales, como en el carácter identitario de una institución sobre dichas competencias, e igualmente se encontró una coincidencia de diversos conceptos asociados a competencias socioemocionales en los documentos institucionales. Para desarrollar una propuesta de fortalecimiento como JuegExCo, es necesario tener en cuenta estos hallazgos.

Entre las dificultades conceptuales se encuentran diversos términos afines como competencias genéricas (Rodríguez Izquierdo, 2014), competencias blandas, competencias laborales generales, competencias para la vida; competencias no – cognitivas, competencias clave o transversales (Cardona & González, 2015).

En la definición institucional, se encontró que el ministerio de Educación Nacional ha expresado sobre el abordaje de estas habilidades relacionales (entendiéndolas como parte de un gran grupo de competencias genéricas en la educación superior), que “no se pretende chocar con los énfasis particulares del currículo nuclear que cada universidad, en su autonomía académica y vocación institucional, quiera adoptar de manera transversal como desiderátum

para que desarrollen todos sus egresados” (p. 1) (Ministerio de Educación Nacional, 2012); entendiendo con esto que cada institución podrá interpretar e incorporar esto de acuerdo con sus propios principios e intereses formativos, sin incluir estos elementos en los lineamientos de calidad o evaluación en la educación superior.

Por su parte, los hallazgos en los documentos institucionales mostraron que hay diferentes términos relacionados con competencias socioemocionales citados como parte del “desiderátum” institucional, con algunas coincidencias (como el caso de la competencia de trabajo en equipo), pero con diversidad de enfoques en la forma de entender cada concepto.

En el perfil del docente orientador, según la caracterización, se entendió que se hace necesario vincular a la fuerza laboral a docentes con la capacidad de “enseñar” y replicar los valores institucionales.

Por tanto, para que esta propuesta avance, en cada institución deberá hacerse una expresión de nivel de lineamientos del currículo especificando según la identidad de la institución cuáles serán las competencias socioemocionales que se espera formar en un estudiante y que se reflejarán en su actuar como egresados. Propuesta derivada de la conversación o acuerdo institucional para la adopción de las competencias socioemocionales como parte de la promoción de la salud mental desde el extracurricular; esta propuesta seguramente deberá ser discutida y concertada con los stakeholders de manera semejante a como se realizó en el modelo Tunning europeo, en donde se realizaron acuerdos con el sector gubernamental, el sector empresarial y el sector educativo para definir las competencias a trabajar en el sistema educativo (González & Wagenaar, 2003).

Cada institución de educación superior deberá traducir lo que persigue en su misión institucional y en su perfil de formación y graduación, para especificar qué competencias y qué nivel de competencias socioemocionales espera desarrollar, según la carrera o programa de

formación profesional. Hecho esto, deberá la institución definir cuáles de estas competencias socioemocionales de nivel transversal (comunes a todas las carreras y programas de la institución) podrán y deberán ser fortalecidas desde el extra curricular y co-curricular del juego que se impulsará desde las unidades de Bienestar.

Con esta última definición, el paso a seguir se enlazaría con el concepto de competencia socioemocional elegido, la definición del nivel de competencia socioemocional esperado, la estrategia de evaluación y medición del impacto de esta formación, para responder a los objetivos de evaluación de aprendizaje propuestos por la institución de educación superior, que han sido impulsados desde el ministerio de educación nacional. (*Decreto 1330 de 2019, Sobre El Registro Calificado de Programas Académicos de Educación Superior, 2019*)

### **7.5.3 Articulación con otros escenarios extracurriculares**

Los hallazgos ilustran que actualmente las AFEC se encontrarían desarticuladas entre sí y entre ellas con otros niveles o modalidades de actividades.

Por tal razón, la conversación por las competencias socioemocionales y el escenario comunitario de la educación como un entorno promotor de salud y bienestar debe alcanzar el relacionamiento con otros sectores de la actividad nacional, como lo son la articulación de una mesa intersectorial entre los ministerios de Salud (estrategia de gestión integral de la salud mental), el ministerio de cultura, el ministerio del deporte y el ministerio de Educación (viceministerio de educación superior ), desde donde se generen los lineamientos para esta integración conceptual y factual.

### **7.5.4 Articulación con servicios de orientación y apoyo de 2do nivel**

Asumir las AFEC – y las actividades de formación co - curricular (AFCO) como oportunidades de promoción de la salud mental implica la articulación con otros servicios de orientación y apoyo que pueden y deben tener las IES, y a los cuales deberán referir los casos

de interés detectados desde la orientación en actividades de juego. El docente orientador deberá entonces conocer y estar en contacto y seguimiento con los recursos de atención en psicología educativa, recursos en medicina y salud de las instituciones, y con otros recursos de acompañamiento docente (como los servicios de tutores docentes). De esta manera, un caso de interés detectado en procesos de escucha, por parte de un docente orientador, podrá ser acompañado por diversos profesionales según estén disponibles y el estudiante esté interesado.

Esto implica la atención, el necesario monitoreo y el contacto con entidades de carácter público que ofrezcan oportunidades de enriquecimiento y cualificación de la actividad lúdica que se genera al interior de la institución, como el enlace con los ministerios de cultura o del deporte para el aprovechamiento de oportunidades, la proyección de los talentos destacados, y la masificación de oportunidades de crecimiento en cultura del deporte o cultura del país.

#### **7.5.5 *Articulación con stakeholders de este proceso educativo***

Los procesos de calidad organizacional en las IES, involucran el concepto de “públicos de interés” o “stakeholders” como unas terceras personas con intereses en el adecuado desarrollo del proceso corporativo.

El resultado de una conversación gremial e institucional por la consolidación de las AFEC y AFCOC como promotoras de salud mental, debe involucrar la identificación de estos grupos o terceras personas interesados en el juego y su vínculo con las competencias socioemocionales que permitan el desarrollo de los objetivos previstos.

Entre estos públicos de interés o stakeholders, necesariamente se encuentran:

- Empleadores de egresados: La investigación mostraba que en las AFEC era posible identificar el sello de formación institucional de los participantes en actividades de deportes o en actividades artísticas, por sus capacidades de comunicación, de

relacionamiento y trabajo en equipo o de liderazgo, según actividades reportadas por egresados en su experiencia de trabajo. Se han encontrado seguimientos de personas que durante su vida universitaria participaron en actividades extracurriculares de bienestar , y que tienen evaluaciones destacadas de sus empleadores ya en la etapa como graduados (Pava Díaz et al., 2019)

- La familia : El modelo propuesto por la OMS, de determinantes sociales en salud (OMS, 2004) involucra a la familia como beneficiario y posibilitador de recursos personales en salud. Estas competencias socioemocionales se inician desde el vínculo del hogar, por lo que todo programa de mejoramiento o fortalecimiento deberá incluir como actores y como referentes de la formación en competencia socioemocionales a la familia.
- Los representantes de organismos gubernamentales como los entes territoriales en promoción de la salud, los representantes de la educación superior, los representantes de los ministerios de cultura y patrimonio cultural, los representantes de recreación y cultura física, y los representantes del deporte entre otros.

## 8 Temas futuros a desarrollar

Al cierre de esta investigación, se proponen abajo una serie de aspectos para investigaciones futuras, y reflexiones para la consideración de lectores de este trabajo.

- Se sugeriría a otros autores interesados en investigaciones similares en educación superior y extracurricular, Incluir un mayor grupo de universidades en la muestra documental para lograr mayor representatividad de las diferentes idiosincrasias que tiene el país y que se evidencian en la manera en que se concibe y que se lleva a la práctica la educación superior desde diversas orillas de la geografía nacional
- Aunque en la caracterización que se presentó en el capítulo 5 de este escrito se pudo conocer que existe un problema asociado a la continuidad de contratación de los docentes orientadores, entrenadores y profesionales de AFEC, dado el tipo de muestreo por disponibilidad, para este estudio en la fase de entrevistas se postularon voluntariamente docentes que tenían un antecedente muy importante de estabilidad y continuidad. Si bien el logro de mayores muestras para la realización de entrevistas se dificulta por tiempo y costos, una mejora metodológica para futuros estudios que podría realizarse se orienta a realizar una invitación a participar a docentes o entrenadores con diversidad en las condiciones de vinculación o términos de continuidad laboral, para ampliar la visión del problema a estudiar
- Igualmente, una propuesta de continuación de este tipo de indagaciones para un estudio futuro se puede referir a incluir la visión de estudiantes participantes en las actividades de cultura y deporte de tipo extracurricular que se ofrece en las universidades e instituciones universitarias, dado que esto ampliaría la visión y permitiría tener una visión desde ópticas complementarias al juego y las relaciones que se tejen en el contexto de dichas AFEC

- Otra forma de fortalecer este tipo de estudios, se refiere a articular estas investigaciones con seguimiento longitudinal a públicos de interés como empleadores de egresados y familiares.
- Este estudio ilustró una creencia asociada con la ruptura o separación de las actividades extracurriculares que se realizan en la educación superior con respecto a otras semejantes que pueden realizarse en niveles precedentes de la educación. Para una ampliación del alcance de este u otros estudios similares, sería enriquecedor incluir a docentes y coordinadores de actividades extracurriculares de educación básica y secundaria. Esto permitiría cualificar los hallazgos, e iniciar el cierre de brechas que existe entre las AFEC de educación secundaria y educación superior.
- Estas propuestas para futuras investigaciones que continúen esta temática, se relacionan Incorporar en la educación superior una línea de investigación sobre juegos, más allá de la gamificación y más allá de los juegos mediados por TICs, para ampliar el alcance y corpus temático que la lúdica y el juego han tenido recientemente.
- Finalmente, se considera relevante hacer un llamado a la conformación de una mesa intersectorial en la que confluyan tanto de los ministerios de: deporte, salud, educación y cultura, para abordar problemáticas conjuntas para una formación integral de impacto social. En este estudio se citaron una serie de estadísticas relacionadas con la realidad de la salud mental que vive el estudiante universitario, y la fase final de la pandemia por covid-19 ha dejado diversas complicaciones sociales en la juventud en los sectores de la educación, que pueden y deben ser abordados de manera intersectorial, ya sea potenciando desde el juego y las competencias socioemocionales en el ámbito extracurricular, o revisando caminos directamente desde el currículo y la relación con diversas posibilidades de acompañamiento que se presentan desde la misión de entidades gubernamentales. En cualquier caso, es fundamental revisar estas

problemáticas y asumirlas como un asunto de gestión en la educación superior que tendrá impacto sobre la salud mental de la sociedad.

## 9 Referencias bibliográficas

- ACPA - NASPA. (1998). Principles of Good Practice for Student Affairs: Statement and Inventories. <https://eric.ed.gov/?id=ED446674>
- Acuerdo 02 de 2020 - Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad, 63 (2020). [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_Acuerdo\\_02\\_2020\\_NUev\\_Modelo.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo_02_2020_NUev_Modelo.pdf)
- Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, 44, 9–37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. convenio interinstitucional Universidad ARCIS Chile - AFEFCE Ecuador. <https://doi.org/http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4687>
- Arbeláez Gómez, M. cecilia, & Onrubia Goñi, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 23, 14–61. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Ardila - Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 71–84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de La Academia Colombiana de Las Ciencias*, 35(134), 97–103. <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>
- ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades. (2019). *XXVII Juegos Universitarios Nacionales Barranquilla 2019*. <https://ascun.org.co/pdfviewer/xxviii-juegos-universitarios->

nacionales-barranquilla-2019/#page=&zoom=&pagemode=none

ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades. (2021). *página web de la red Ascun Bienestar*. <https://www.ascun.org.co/red/detalle/red-de-bienestar-universitario>

Balda, P. (2018). Una epistemología de usos en torno a lo proporcional: un estudio socioepistemológico en el contexto de la huerta escolar [Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14774>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>

Bartkus, K., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). clarifying the meaning of Extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693–704. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056363.pdf>

Becerra Plaza, G. E., Rincón - Báez, W. U., & Arias - Velandia, N. (2020). Análisis de instituciones con acreditación de alta calidad 2020. *Boletín Estadístico - Investigativo Observatorio En Ciencias Administrativas*, 21, 1–8. [https://www.cna.gov.co/1779/articles-401007\\_documento.pdf](https://www.cna.gov.co/1779/articles-401007_documento.pdf)

Betancourt, S. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje y desarrollo de competencias socioemocionales en la universidad cooperativa de Colombia* [Universidad del País Vasco - EHU]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131412>

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In *handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass Press. [https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP 99-6.pdf](https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP%2099-6.pdf)

- Bronfenbrenner, U. (1987). Primera Parte: una orientación ecológica. In *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/EFCP/Orientacion-vocacional-Aisenson/bronfenbrenner - la ecologia del desarrollo humano. parte I.pdf>
- Burke, K. (1969). *A rhetoric of motives*. University of California Press.
- [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/kenneth\\_burke\\_-\\_a\\_rhetoric\\_of\\_motives\\_1950.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/kenneth_burke_-_a_rhetoric_of_motives_1950.pdf)
- Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Inter-American Development Bank.
- <https://books.google.com.co/books?id=tTSGDwAAQBAJ>
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. Seix Barral.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 531–535. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90047-S](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90047-S)
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., & Injoke-Ricle, I. (2017). Inteligencia emocional durante la adolescencia: su relación con la participación en actividades extracurriculares. *Psicodebate*, 17(2), 43–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.18682/pd.v17i2.693>
- Cambra, M., & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149–163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Campo, M., Laborde, S., & Mosley, E. (2016). Emotional intelligence training in team sports: The influence of a season long intervention program on trait emotional intelligence. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 152–158. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000201>

Canboy, B. (2014). Emotional and social competencies: developing and measuring emocional and social competencies in higher education [Universitat Ramon Llull. ESADE-BS].

<http://hdl.handle.net/10803/274296>

Cardona, C., & González, L. (2015). Guía para la incorporación efectiva de las competencias socioemocionales en los programas de empleabilidad juvenil para los jóvenes en contextos de vulnerabilidad. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001425>

Carr, W. (2002). *Una Teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.*

Ediciones Morata. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=kHtn-](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=kHtn-JwMbPQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=investigación+educativa&ots=fPDHYGiX9N&sig=AHHe_yfHY1z0qsqzKSn0iZU2qTc&redir_esc=y#v=onepage&q=investigación+educativa&f=false)

[JwMbPQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=investigación+educativa&ots=fPDHYGiX9N&sig=AHHe\\_yfHY1z0qsqzKSn0iZU2qTc&redir\\_esc=y#v=onepage&q=investigación educativa&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=kHtn-JwMbPQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=investigación+educativa&ots=fPDHYGiX9N&sig=AHHe_yfHY1z0qsqzKSn0iZU2qTc&redir_esc=y#v=onepage&q=investigación+educativa&f=false)

Carrión - Candel, E. (2019). El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa. *Artseduca*, 23, 71–97.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.4>

Cephe, P. T., & Yalcin, C. G. (2017). Beliefs about Foreign Language Learning: The Effects of Teacher Beliefs on Learner Beliefs. *The Anthropologist*, 19(1), 167–173.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891651>

Chan, Y.-K. (2016). Investigating the relationship among extracurricular activities, learning approach and academic outcomes: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 223–233. <https://doi.org/10.1177/1469787416654795>

Chica - Palma, O., & Sánchez - Buitrago, J. (2015). Escenarios problematizadores de las organizaciones educativas desde la perspectiva del desarrollo de competencias emocionales en los docentes en formación. *Revista Praxis*, 11, 116–131.

<https://doi.org/https://doi.org/10.21676/23897856.1559>

- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.  
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Clark, C., & Lampert, M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27–31.  
<https://doi.org/10.1177/002248718603700506>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). Teachers' thought processes (No. 72).  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1008.3035&rep=rep1&type=pdf>
- Clegg, S., Stevenson, J., & Willott, J. (2010). Staff conceptions of curricular and extracurricular activities in higher education. *Higher Education*, 59, 615–626.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-009-9269-y>
- Clerici, C., Naef, E. F., & Eckerdt, M. C. (2021). El juego en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista de Trabajos Científicos*, 1(1).  
<http://revistadigital.ucu.edu.ar/index.php/secytucu/article/view/25/18>
- Climent - Bonilla, J. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91–106.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120091A>
- CONDDE. (2022). *Página del Consejo Nacional del Deporte de la Educación A.C.*  
<https://www.condde.org.mx/web/>
- Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina. (2019). Red Bien - red de secretarios de bienestar de las universidades nacionales dependientes del CIN Argentina.  
[http://www.redbien.edu.ar/index.cgi?wid\\_seccion=7&wid\\_item=80](http://www.redbien.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=80)
- Corbetta, P. (2007a). El uso de documentos. In *Metodología y técnicas de investigación social*

(pp. 375–405). McGraw Hill.

Corbetta, P. (2007b). Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa. In *Metodología y técnicas de investigación social* (pp. 31–69). McGraw Hill.

Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. editorial Gredos.  
<https://losapuntesdefilosofia.files.wordpress.com/2017/09/diccionario-etimologico-abreviado-de-la-lengua-castellana-joan-corominas.pdf>

Cuesta Dueñas, J. (2015). *Juego y teatro. Una propuesta de (re) gamificación escénica* [Universidad Autónoma de Barcelona].  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/385016/jcd1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De la Barrera, U., Postigo - Zegarra, S., Tamarit, A., Gil-Gomez, J. antonio, & Montoya - Castilla, I. (2020). Desarrollo De Competencias Socioemocionales Mediante Plataforma Tecnológica (Programa Emotic): Valoración De Los Beneficios Del Programa Según Los Participantes. *Know and Share Psychology*, 241–256.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4382>

Delors, J., & UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro: Compendio*. UNESCO.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Decreto 1278 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, (2002) (testimony of Ministerio de Educación Nacional de Colombia).  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Documento Metodológico - MIDE universitario, 49 (2018).  
[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento Metodológico MIDE U 2018.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento%20Metodol%C3%B3gico%20MIDE%20U%202018.pdf)

Decreto 1330 de 2019, sobre el registro calificado de programas académicos de educación

*superior*, (2019) (testimony of Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-387348\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf)

Documento metodológico - sistema nacional de información de la Educación Superior SNIES,

70 (2020). [https://snies.mineduacion.gov.co/1778/articles-398980\\_recurso\\_1.pdf](https://snies.mineduacion.gov.co/1778/articles-398980_recurso_1.pdf)

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 25, 1–10.

<http://journals.openedition.org/polis/625>

Didon, H. (1897). *Influence Morale des sports athlétiques*.

<https://www.gutenberg.org/files/13284/13284-h/13284-h.htm>

Dirección de fomento de la educación superior Ministerio de Educación Nacional. (2018).

*Propuesta metodológica del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para el seguimiento del Bienestar*. <https://sites.google.com/site/archivospsiceducativa/archivos-soporte-a-tesis>

Dominguez Lara, S., Merino Soto, C., & Gutiérrez Torrez, A. (2018). Estudio Estructural de una medida breve de inteligencia emocional en adultos: el EQ-I M20. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 4(49), 5–21.

<https://doi.org/https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.01>

Ee, J., Mingming, Z., & Wong, I. (2014). Teachers' infusion of social emotional learning. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 2(1), 27–45.

<https://platform.almanhal.com/Files/Articles/46827>

Estatuto de Bienestar Universitario ., 7 (2017).

[https://drive.google.com/file/d/1jTpNG0zHObJG\\_lqIOBfhJPPDG\\_yfDor4/view](https://drive.google.com/file/d/1jTpNG0zHObJG_lqIOBfhJPPDG_yfDor4/view)

Expediente OG -157 - sentencia C-490/19 (octubre 22 de 2019), (2019).

Fairclough, N. (2005). Peripheral Vision: Discourse Analysis in Organization Studies: The Case for Critical Realism. *Organization Studies*, 26(6), 915–939.

<https://doi.org/10.1177/0170840605054610>

Fernandez Berrocal, P., Berrios, P., Extremera, N., & Augusto, J. (2012). Inteligencia emocional. 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 5–14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924100>

Fernandez Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 63–93.

[http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo\\_de\\_mayer\\_salovey.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf)

Fink, E. (1960). *Play as symbol of the world and other writings* (I. A. Moore & C. Turner (eds.); 2016th ed.). Indiana University Press. <http://filozofia.uni-miskolc.hu/wp-content/uploads/2020/02/Fink-Play-as-Symbol-of-the-World-And-Other-Writings.pdf>

Flores, G., Porta, L., & Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Entramados : Educación y Sociedad*, 1(1), 69–81.

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1079/1122>

Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular Participation and Academic Outcomes: Testing the Over-Scheduling Hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295–306.

<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9704-0>

Gadamer, H. G. (1999). *verdad y método* v1. ediciones Sígueme S.A.

<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Gadamer - Verdad-y-metodo-vol-1.pdf>

Gallo Restrepo, N. E., Meneses Copete, Y. A., & Minotta Valencia, C. (2014). Caracterización

poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial.

*Revista Investigación y Desarrollo*, 22(2).

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14482/indes.22.2.5595>

García Monsalve, L., & Cabrera Jiménez, M. (2018). Medición de capital social en la educación superior una alternativa frente a la disyuntiva del desarrollo. *Sophia*, 14(1), 12–21.

<https://doi.org/https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.490>

Gardner, H. (2001). Estructuras de la Mente (sexta reim). fondo de cultura económica.

[https://www.academia.edu/5224535/Gardner\\_Howard\\_-](https://www.academia.edu/5224535/Gardner_Howard_-)

[\\_Teoria\\_De\\_Las\\_Inteligencias\\_Multiples](https://www.academia.edu/5224535/Gardner_Howard_-)

Gimeno Sacristan, J. (1991). Capítulo primero: aproximación al concepto de curriculum. In *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Gimeno\\_Sacristan\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf)

Gimeno Sacristan, J., Clemente Linuesa, M., Feito Alonso, R., & Perrenoud, P. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata.

[https://books.google.com.co/books?id=o5xyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=gimeno+sacristan+curriculo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjMosa93q\\_sAhXCt1kKHerbBycQ6AEwAXoECAYQAg#v=onepage&q=gimeno sacristan curriculo&f=false](https://books.google.com.co/books?id=o5xyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=gimeno+sacristan+curriculo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjMosa93q_sAhXCt1kKHerbBycQ6AEwAXoECAYQAg#v=onepage&q=gimeno sacristan curriculo&f=false)

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Gómez, G., & Montejo Ángel, F. A. (2017). Sondeo en Universidades de Bogotá y Colombia

sobre Programas o acciones de Bienestar, para el fortalecimiento de habilidades blandas.

[https://www.researchgate.net/publication/340260916\\_Sondeo\\_de\\_programas\\_para\\_la\\_formacion\\_integral\\_desde\\_las\\_habilidades\\_blandas\\_impulsados\\_desde\\_unidades\\_de\\_Bienestar\\_Universitario\\_en\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior\\_colombianas](https://www.researchgate.net/publication/340260916_Sondeo_de_programas_para_la_formacion_integral_desde_las_habilidades_blandas_impulsados_desde_unidades_de_Bienestar_Universitario_en_instituciones_de_educacion_superior_colombianas)

González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Pilot project - phase 1 (1st ed.). Universidad de Deusto. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf)

González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf)

Grosser, B. (2014). What Do Metrics Want? How Quantification Prescribes Social Interaction on Facebook. *Computational Culture*, 4. <http://computationalculture.net/what-do-metrics-want/>

Gualavisi, M., & Oliveri, M. L. (2016). *Antigüedad en el Empleo y Rotación Laboral en América Latina*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Antigüedad-en-el-empleo-y-rotación-laboral-en-América-Latina.pdf>

Guerrero Serón, A. (2009). Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico. *Revista de Educación*, 391–411. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:416ab54c-b3a2-4559-a0a5-aff9ad29d194/re34918-pdf.pdf>

Guèvremont, A., Findlay, L., & Kohen, D. (2014). Organized Extracurricular Activities: Are In-School and Out-of-School Activities Associated With Different Outcomes for Canadian Youth? *Journal of School Health*, 84(5), 317–325. <https://doi.org/10.1111/josh.12154>

Guzmán Gonzalez, R. M. (2009). *El sentido de lo cuestionable: comprensión y como – si en la hermenéutica gadameriana* [Universidad de Barcelona]. [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2054/RMGG\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0D%0A](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2054/RMGG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0D%0A)

Hernández - Sampieri, R., Fernández - Collado, C., & Baptista- Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Hernández Mendo, A. (1999). Acerca del término “Deporte.” *Revista Digital Efdeportes.Com*, 4(17). <https://www.efdeportes.com/efd17/deporte1.htm>

Herrera Llamas, J. A. (2013). Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13, 8–17. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-47022013000100002&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-47022013000100002&nrm=iso)

Hordósy, R., & Clark, T. (2018). Beyond the compulsory: a critical exploration of the experiences of extracurricular activity and employability in a northern red brick university. *Research in Post-Compulsory Education*, 23(3), 414–435. <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1490094>

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid Alianza. [https://aleph-bibliousta.hosted.exlibrisgroup.com/F/GRI92GBKJPRXVNMKYN91X1HRCMG1T1YPXQGGMCCCL9NNGHIQIKL-37464?func=full-set-set&set\\_number=351079&set\\_entry=000003&format=999](https://aleph-bibliousta.hosted.exlibrisgroup.com/F/GRI92GBKJPRXVNMKYN91X1HRCMG1T1YPXQGGMCCCL9NNGHIQIKL-37464?func=full-set-set&set_number=351079&set_entry=000003&format=999)

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. (2017). *Las características del aprendizaje: actividades extracurriculares*. [https://www.icfes.gov.co/documents/20143/180487/Actividades extracurriculares - soacha.pdf](https://www.icfes.gov.co/documents/20143/180487/Actividades+extracurriculares+soacha.pdf)

Ivanova, G. P., & Logvinova, O. K. (2017). Extracurricular Activities at Modern Russian University: Student and Faculty Views. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7431–7439. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79797>

- James, A. (2019). Making a Case for the Playful University. In A. James & C. Nerantzi (Eds.), *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning* (p. 377). Palgrave.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-95780-7>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kokkonen, J., Gråstén, A., Quay, J., & Kokkonen, M. (2020). Contribution of Motivational Climates and Social Competence in Physical Education on Overall Physical Activity: A Self-Determination Theory Approach with a Creative Physical Education Twist. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 17, Issue 16).  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17165885>
- Lagacé-Séguin, D. G., & Case, E. (2010). Extracurricular activity and parental involvement predict positive outcomes in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 180(4), 453–462. <https://doi.org/10.1080/03004430802040948>
- Lai, D. W. L., Shankar, J., & Khalema, E. (2017). Unspoken Skills and Tactics: Essentials for Immigrant Professionals in Integration to Workplace Culture. *Journal of International Migration and Integration*, 18(3), 937–959. <https://doi.org/10.1007/s12134-017-0513-5>
- Lau, K. W. (2015). Creativity Training in Higher Design Education. *The Design Journal*, 12(2), 153–169. <https://doi.org/10.2752/175630609X433111>
- Lean, J. J. (2019). *Total play! exploring participation and play in higher education* [Manchester Metropolitan University]. <https://e-space.mmu.ac.uk/623905/>
- Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*, (1992) (testimony of República de Colombia). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>

Ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones, 16 (2006) (testimony of Congreso de la República de Colombia). [http://colpsic.org.co/aym\\_image/files/LEY\\_1090\\_DE\\_2006.pdf](http://colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf)

Ley 1616, por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones, (2013) (testimony of Congreso de la República de Colombia).

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>

Ley 2210 del 23 de mayo de 2022, Por medio de la cual se reglamenta la actividad del entrenador (a) deportivo (a), (2022) (testimony of Congreso de la República de Colombia).

[https://www.mindeporte.gov.co/recursos\\_user/2022/Comunicaciones/Mayo/LEY\\_2210\\_DE\\_L\\_23\\_DE\\_MAYO\\_DE\\_2022.pdf](https://www.mindeporte.gov.co/recursos_user/2022/Comunicaciones/Mayo/LEY_2210_DE_L_23_DE_MAYO_DE_2022.pdf)

Li, Z. (2018). Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera en China [Universitat Pompeu Fabra].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/664232/tzltesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

López - Mera, D. D., ARchila - Gutiérrrez, A. C., Hernández - Montoya, B. C., Suárez - Chávez, S. E., & Pérez - Rojas, E. H. (2021). Modelo para la creación del juego de realidad alternativa «El Plan de Gauss»: matemáticas, relatos y juegos en instituciones de educación superior. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 20, 133–154.

<https://doi.org/https://doi.org/10.51302/tce.2021.529>

López Zafra, E., Pulido Martos, M., & Berrios Martos, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4638071>

Ludeman, R. B., Osfield, K. J., Hidalgo, E. I., Oste, D., & Wang, H. S. (2009). *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices*.

Majid, S., Eapen, C. M., Aung, E. M., & Oo, K. T. (2019). The Importance of Soft Skills for Employability and Career Development: Students and Employers' Perspectives. *IUP Journal of Soft Skills*, 13(4), 7–39. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/importance-soft-skills-employability-career/docview/2330760547/se-2?accountid=45660>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). what is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Slyter (Eds.), *emotional development and emotional intelligence* (pp. 3–31). Basic Books. [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219\\_Mayer\\_Salovey\\_1997.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf)

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data analysis. A methods sourcebook*. SAGE pub.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Propuesta de Lineamientos para la formación por competencias en Educación Superior*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)

MOHE - Ministry of Higher Education Malaysia -. (2006). *Modul pembangunan kemahiran insaniah (soft skills) untuk Institusi Pengajian Tinggi Malaysia. (Soft skills development module for Malaysian Institutions of Higher Learning)*. University Putra Malaysia Publishers. [https://www.academia.edu/33869745/MODUL\\_PEMBANGUNAN\\_KEMAHIRAN\\_INSANIAH\\_SOFT\\_SKILLS\\_UNTUK\\_IPT\\_MALAYSIA](https://www.academia.edu/33869745/MODUL_PEMBANGUNAN_KEMAHIRAN_INSANIAH_SOFT_SKILLS_UNTUK_IPT_MALAYSIA)

Montejo Ángel, F. A. (2018). Análisis bibliométrico del campo ¿COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES¿, como parte un proyecto de seguimiento a egresados que han participado del Bienestar Universitario. In *Investigación y emprendimiento: memorias del VIII congreso de Investigación Areandino* (p. 430). Fundación Universitaria del Área Andina. <http://digitk.areandina.edu.co:8080/repositorio/handle/123456789/3376>

- Montejo Ángel, F. A. (2019). pagina link hacia repositorios de tesis - Doctorados en Educación Colombia v12092019 Links to thesis repositories, Doctorates of Education EdD - *universities in Colombia*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11006.33606>
- Muñoz - Justicia, J., & Sahagún - Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7: Manual de uso. Manual de Uso Del Software Atlas.Ti 7. <https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.html>
- Murugiah, C. (2015). Article review paper on soft skills development in malaysia through shared-value partnerships. [https://www.researchgate.net/publication/283297939\\_Articles\\_Review\\_on\\_Development\\_Soft\\_Skills\\_in\\_Malaysia](https://www.researchgate.net/publication/283297939_Articles_Review_on_Development_Soft_Skills_in_Malaysia)
- N.C.A.A. (2021). College Sports Betting – NCAA Official Statement. Sports Wagering. <https://www.ncaa.org/enforcement/sports-wagering>
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emocional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, Age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37–51. [http://pu.edu.pk/images/journal/pesr/PDF-FILES/3-Revised\\_Article.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/pesr/PDF-FILES/3-Revised_Article.pdf)
- NCAA. (2020). NCAA: National Collegiate Athletic Association. <https://web3.ncaa.org/directory/>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nørgård, R. T. (2021). Philosophy for the Playful University -- Towards a Theoretical Foundation for Playful Higher Education. In S. S. E. Bengtson, S. Robinson, & W. Shumar (Eds.), *The University Becoming: Perspectives from Philosophy and Social Theory* (pp. 141–156). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3_10)
- Nunev, S. T. (2020). Club forms of activities and creation of educational environment promoting

the development of social work students. *Social Work Education*, 39(3), 362–377.

<https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1627309>

OCDE. (2016). *Educación en Colombia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf)

Ochoa Reyes, N. D. (2018). EJERCICIO PROFESIONAL DEL ENTRENADOR DEPORTIVO EN COLOMBIA RESPECTO DEL DERECHO COMPARADO E INTERNACIONAL. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 4(1 SE-Artículos de Reflexiones Originales).

<https://doi.org/10.31910/rdafd.v4.n1.2018.414>

OMS (organización mundial de la salud). (2004). *Promoción de la Salud Mental: conceptos - evidencia emergente - práctica*.

[https://www.who.int/mental\\_health/evidence/promocion\\_de\\_la\\_salud\\_mental.pdf](https://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf)

Ordine, N. (2013). *la utilidad de lo inútil* (Titivillus (ed.)).

Ordóñez Rojas, K. D. (2018). *Formación en competencias socioemocionales: preguntas, reflexiones y propuestas al currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá* [Universidad Sergio Arboleda].

<http://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1680>

Orduz Quijano, M. (2020). *La formación integral y la misión humanista de la Educación Superior en América Latina* (C. E. E. FEDICOR (ed.)). Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

<https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/54>

Organización Internacional del Trabajo. (2018). *Las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior*. OIT - Organización Internacional del Trabajo.

[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_638343.pdf)

[sector/documents/publication/wcms\\_638343.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_638343.pdf)

- Orozco Silva, L. E. (2008). La Formación Integral: Mito y Realidad. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 10, 161–186.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4761/476150829008.pdf>
- Ortiz-Riaga, M. C., & Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349–366.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404008.pdf>
- Pava Díaz, G. H., Montejo Ángel, F. A., & Gallo Acosta, J. (2019). *Bienestar Universitario y Competencias Socioemocionales*. Fundación Universitaria del Área Andina.  
[https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3673/Bienestar universitario y competencias socioemocionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3673/Bienestar%20universitario%20y%20competencias%20socioemocionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez Pérez, N. (2013). *Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior* [Universidad de Alicante]. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35698/1/tesis\\_nelida\\_perez.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35698/1/tesis_nelida_perez.pdf)
- Pieper, J. (2003). *El ocio y la vida intelectual* (A. Pérez Masegosa, M. Salcedo, & L. García (eds.)). Ediciones RIALP.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1–42.  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33016492/Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1635223432&Signature=fy3wfJ8~2Jo5sJFO02MSoumfZxYaGjsX0eMx4ea-M2QSZ03Mbj48kkUk3qeYJMYoFPbTt-yz~yTL-rV7lvqwD6E9MtYCzVPEGuhZY7pY2001vSz81z0X1bsG4~x](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33016492/Pinuel_Raigada_AnalisisContenido-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1635223432&Signature=fy3wfJ8~2Jo5sJFO02MSoumfZxYaGjsX0eMx4ea-M2QSZ03Mbj48kkUk3qeYJMYoFPbTt-yz~yTL-rV7lvqwD6E9MtYCzVPEGuhZY7pY2001vSz81z0X1bsG4~x)
- Posner, G. (2004). *Analyzing the Curriculum* (3rd Editio). McGraw Hill.

Pozo-Rico, T. (2016). La inteligencia emocional como clave para el desarrollo de competencias en la Educación Superior: un enfoque transcultural [Universidad de Alicante].

<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73041>

Pozón López, J. R. (2014). los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares.

ANDULI - Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 13, 137–150.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2014.i13.08>

Pozzo, M., Borgobello, A., & Piarella, M. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre

universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. Revista

Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales, 8(2).

<https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18537863e046>

Raciti, P. (2015). *la medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta*

*metodológica*. Programa EUROsocial. [http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1444897404-](http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1444897404-DT34.pdf)

[DT34.pdf](http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1444897404-DT34.pdf)

Ramos Méndez, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso*

*de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*

[universitat de barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/1285>

Redacción Diario El Tiempo. (2022, February 21). Las Universidades Se Comprometen a Frenar

la Deserción. *El Tiempo*. [https://www.eltiempo.com/mas-contenido/las-universidades-se-](https://www.eltiempo.com/mas-contenido/las-universidades-se-comprometen-a-frenar-la-desercion-652601)

[comprometen-a-frenar-la-desercion-652601](https://www.eltiempo.com/mas-contenido/las-universidades-se-comprometen-a-frenar-la-desercion-652601)

Reglamento de Bienestar Universitario, 9 (2016).

[https://cms.areandina.edu.co/sites/default/files/acuerdo\\_047\\_de\\_2016\\_aprueba\\_reglamento\\_de\\_bienestar\\_1](https://cms.areandina.edu.co/sites/default/files/acuerdo_047_de_2016_aprueba_reglamento_de_bienestar_1)

Reglamento para Bienestar y Desarrollo Humano, 20 (2018). <https://www.ces.edu.co/wp->

content/uploads/2018/11/Acuerdo\_0262\_Reglamento\_de\_bienestar\_institucional\_y\_desarrollo\_humano.pdf

Robles Rodríguez, J., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2009). Concepto, características, orientaciones y clasificaciones del deporte actual. *Efdeportes.Com Revista Digital*, 14(138), 1–15. <https://www.efdeportes.com/efd138/concepto-y-clasificaciones-del-deporte-actual.htm>

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2014). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programa de internacionalización. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81–100.

[https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n1.42598](https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598)

Rodríguez Ledo, C. (2015). *Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los jóvenes: programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales* [Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/31603/files/TESIS-2015-050.pdf>

Romera, E. M., Ortega, R., & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychological Therapy*, 8(2), 193–202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080205>

Romero, M., & Alcaíno, V. (2014). Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: Resultados en una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 1–10. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300019>

Roulin, N., & Bangerter, A. (2013). Extracurricular activities in young applicants' résumés: What are the motives behind their involvement? *International Journal of Psychology*, 48(5), 871–880. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.692793>

Safari, A. (2015). The effect of anger management, interpersonal communication skills and

stress management training on university students' emotional intelligence [University of Malaya].

[http://studentsrepo.um.edu.my/4960/1/SAFARI\\_pink\\_thesesMARCH2\\_EDITEDNOCOLOR2.pdf](http://studentsrepo.um.edu.my/4960/1/SAFARI_pink_thesesMARCH2_EDITEDNOCOLOR2.pdf)

Salcedo - Muñoz, V., Quezada Abad, C., Novillo Maldonado, E., Varela Veliz, G., Núñez Guale, L., & Viteri Escobar, C. (2017). Bienestar estudiantil universitario en Ecuador: Caso unidades de bienestar estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro. *Revista Espacios*, 38(30), 1–20. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/17383017.html>

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71–78. Investigación cualitativa, diseños, análisis de datos, rigor metodológico, enfoques mixtos.

Salovey, Peter, & Mayer, J. D. (1990). emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207–224. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>

Shull, A. M. (2019). Examination of student affairs culture in relation to student engagement and success: an explanatory sequential case study [Drexel University]. <https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea%3A9373>

Sicart, M. (2015). Playing the good Life: Gamification and Ethics. In S. Waltz & S. Deterding (Eds.), *The Gameful World* (pp. 225–244). MIT Press. <https://miguelicart.net/publications/>

Sicart, M. (2021). Playful Capitalism, or Play as an Instrument of Capital. *Contracampo, Brazilian Journal of Communication*, 40(2), 15.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22409/contracampo.v40i2.50103>

SNIES - sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2019). *Estadísticas SNIES bases consolidadas*. Bases Consolidadas de Población Estudiantil y Recurso Humano.

<https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/>

SNIES, M. de E. N. (2020). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES.

<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/snies/>

Souto Romero, M. del M. (2012). Desarrollo de Competencias emocionales en la educación superior [Universitat Rovira I Virgili].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263–278.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.

Terán - Batista, X., & De Oleo - Comas, A. (2021). Enseñanza de permutaciones a estudiantes de educación superior mediante el uso de un juego clásico. *IPSA Scientia Revista Científica Multidisciplinaria*, 6, 10–25.

<https://doi.org/https://doi.org/10.25214/27114406.1062>

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *The Harpers Monthly*, january, 227–235.

<http://www.unz.com/print/Harpers-1920jan-00227>

Universia. (2019). *8 trabajos para estudiantes universitarios a tiempo parcial*. Universia.Es.

<https://www.universia.net/es/actualidad/empleo/8-trabajos-estudiantes-universitarios-tiempo-parcial-1112158.html>

Universidad Católica de Colombia. (2016). *Marco Institucional de Bienestar Universitario de la*

Universidad Católica de Colombia - acuerdo 240 de 2016. Universidad Católica de Colombia. <https://www.ucatolica.edu.co/portal/wp-content/uploads/adjuntos/acuerdos/anexo-consejo-superior-acuerdos-academicos-240-16.pdf>

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. editorial síntesis S.A.

Westerhof, L. D. (2017). *Social Emotional Competence: Culturally-bound or Context-free?* [University of Minnesota]. <http://hdl.handle.net/11299/188939>

Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>

Woods, D., & Çakir, H. (2011). two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 381–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.010>

Young, C. (2017). *Benefits of fun with food camp on undergraduate nutrition students' education* [Mississippi State University]. [http://sun.library.msstate.edu/ETD-db/theses/available/etd-06282017-094202/unrestricted/Young\\_Thesis\\_Final.pdf](http://sun.library.msstate.edu/ETD-db/theses/available/etd-06282017-094202/unrestricted/Young_Thesis_Final.pdf)

## Anexo 1 Matriz de análisis de documentos Institucionales

No se encuentran en orden específico los documentos para que se mantenga confidencial cada segmento: Marco institucional de bienestar universitario (Universidad Católica de Colombia, 2016); Estatuto de Bienestar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (Estatuto de Bienestar Universitario ., 2017); Reglamento de Bienestar de la Fundación universitaria del área andina (Reglamento de Bienestar Universitario, 2016); Reglamento para Bienestar y Desarrollo humano de la Universidad CES (Reglamento Para Bienestar y Desarrollo Humano, 2018)

documento	Cat: EXTRACURRICULAR			Cat: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES			Cat: JUEGO / LÚDICA				
	Explicito	Tácito	No	Explicito	Tácito	No	Explicito	Tácito	No		
UNIV1				P1			"bienestar es conjunto de actividades que se orientan al desarrollo ... social de los estudiantes"	P1			"atender las áreas de ... recreación y deporte"
				P2			"la institución educativa debe conducir a que... transformen las relaciones del sujeto ... en lo social"				
				P5			"programas orientados a ... perfeccionamiento de competencias afectivas y comunicativas a través de programas de liderazgo, intervención en adicciones y conductas suicidas, (...) habilidades para la vida"				

documento	Cat: EXTRACURRICULAR			Cat: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES			Cat: JUEGO / LÚDICA					
	Explicito	Tácito	No	Explicito	Tácito	No	Explicito	Tácito	No			
UNIV2	P3			"promover (...) el aprovechamiento del tiempo libre, propio y colectivo"		P1		Bienestar implica existencia de programas de intervención (...) que disminuyan situaciones de riesgo psicosocial	P3	:		Fortalecer las identidades culturales propias de cada una de las regiones ...
	P6			"mediante eventos recreativos (...) promoviendo aprovechamiento del tiempo libre"	P2			Programas de bienestar están orientados a promover (...) desde la dimensión social para mejorar calidad de vida de la comunidad		P5		"experimentar retos creativos, descubrir talentos"
					P2			Felicidad: promover (...) comportamientos que inspiran sentimientos de (...) esperanza en un mundo mejor	P7			"actividades encaminadas a fomentar el entretenimiento y diversión del trabajador"
					P3			"espacios para la integración y socialización (...) favoreciendo la relación y el reconocimiento de sus integrantes"				
					P6			Deporte competitivo: (...) priman valores como (...) el trabajo en equipo				
						P7		"formación de líderes (...) promoviendo el respeto hacia la dignidad humana"				
					P7			"actividades deportivas para (...) capacidad de autocontrol de impulsos (...) habilidades para establecer relaciones interpersonales y resolver conflictos, (...) y trabajo en equipo entre otras."				

documento	Cat: EXTRACURRICULAR			Cat: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES			Cat: JUEGO / LUDICA					
	Explicito	Tácito	No	Explicito	Tácito	No	Explicito	Tácito	No			
UNIV3	P14			"la asistencia a las asesorías es de naturaleza voluntaria "	P1			"es una dependencia facilitadora de la interacción y la convivencia entre estudiantes..."	P5			"desarrollar habilidades y capacidades(...) a través de (...) la apreciación y el ocio creativo"
UNIV3	P16			Habla de la <del>co</del> -curricular: "los espacios pueden ser reprobados con la sumatoria de cuatro fallas injustificadas"	P4			"espacios que conlleven a la interacción y convivencia en la comunidad"	P7			"realización de certámenes y eventos para (...) el disfrute, sensibilización y diálogo"
					P5			"se promueve (...) hábitos saludables (...) y conductas de autocuidado"		P8		"conjunto de proyectos y acciones que buscan (fomentar) el buen uso y aprovechamiento del tiempo libre"
					P16			"es un acompañamiento a los estudiantes (...) en su tránsito a la vida como profesionales, (...) fomentando el trabajo en equipo y la resolución de problemas"				

documento	Cat. EXTRACURRICULAR			Cat. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES			Cat. JUEGO / LÚDICA					
	Explicito	Tácito	No	Explicito	Tácito	No	Explicito	Tácito	No			
UNIV4		P12		Habla de <del>co-</del> curricular "Cada programa académico establecerá una franja por jornada, equivalente a dos horas de clase, y como mínimo dos veces al semestre, para facilitar la divulgación y participación de los estudiantes en los programas de bienestar"		P6		"Se orienta al ejercicio propio que hace a la persona capaz de responder a sí misma."		P6		"impulsar en el ambiente universitario el desarrollo del pensamiento creativo para coadyuvar en la innovación"
UNIV4					P6		Promueve hábitos y ambientes saludables de autocuidado (...) como condición para el desarrollo humano		P7			el desarrollo de habilidades para la convivencia (emocionales y sociales), el crecimiento espiritual, el liderazgo personal y social; a través de programas que se desarrollan con la metodología del aprendizaje experiencial.
					P7		Estas áreas generan espacios vivenciales de formación en integridad (...)propiciando el conocimiento de sí mismo, el sentido de la vida, la búsqueda de la felicidad, el desarrollo de habilidades para la convivencia (emocionales y <del>sociale</del> ).		P8			el fomento de la creatividad y experiencia estética exaltando el valor de la tradición cultural colombiana,
									P8			entiende la práctica del deporte como un elemento que facilita el pensamiento libre, y que fomenta la potencia creativa e innovadora.
									P8			responde a los distintos intereses de las personas para fomentar actividades lúdicas, proactivas y de sano esparcimiento.

Anexo 2 Formas ESPROF1 y ESDIR1 de la batería de preguntas para entrevistas y categorías que soportaban cada ítem

ESDIR1 - Entrevista semiestructurada – dirigida a **COORDINADORES Y DIRECTORES - AFEC - V11072021**

	Aspecto de la categoría que indaga
Buen día, cuénteme por favor, ¿qué razones le trajeron a trabajar en bienestar universitario?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extracurricular</li> </ul>
Por favor, cuénteme ¿qué documentos institucionales son su guía para su trabajo?.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>• Socioemocional</li> <li>• juego</li> </ul>
¿Usted considera que las actividades Deportivas y Culturales de Bienestar son principalmente de índole curricular o extracurricular? ¿por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extracurricular</li> </ul>
¿Cómo enlazar las actividades de Bienestar con el currículo institucional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>• Socioemocional</li> </ul>
¿cuáles son las dificultades que usualmente experimentan los docentes de bienestar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extracurricular</li> </ul>
¿ cuáles son las ventajas de ser (extra ) curricular en bienestar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extracurricular</li> </ul>
¿cómo describe el perfil ideal para ser docente de actividades de Bienestar (de cultura y deportes) en esta institución?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>• Socioemocional</li> </ul>
¿cuáles son las contribuciones que hace un BUEN docente de bienestar a sus estudiantes? (tenga en cuenta , la memoria de uno o dos profesores que haya conocido y se destaquen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>• Socioemocional</li> <li>• juego</li> </ul>
Describa las características del método de enseñanza que deben usar los docentes en un grupo de bienestar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioemocional</li> <li>• juego</li> </ul>
¿Qué distingue a un docente de bienestar / extracurricular, con respecto a los docentes de las asignaturas “de aula regular”?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>• Socioemocional</li> <li>• juego</li> </ul>
Qué papel tiene el juego (como recurso) en las actividades del BIENESTAR EXTRACURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• JUEGO</li> </ul>

¿qué Habilidades emocionales (hab. Blandas) puede fomentar un docente de bienestar en los estudiantes de su grupo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioemocional</li> </ul>
¿qué habilidades particulares debe tener un directivo de equipos docentes en bienestar (cultura deportes)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>•Socioemocional</li> </ul>
Algo que agregar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

**ESPROF1 - Entrevista semiestructurada – dirigida a Profesionales - entrenadores AFEC -- V11072021**

	Aspecto de la categoría que indaga
Buen día, cuénteme por favor, ¿qué razones le trajeron a trabajar en bienestar universitario?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extracurricular</li> </ul>
Por favor, cuénteme ¿qué documentos institucionales son su guía para su trabajo en el grupo (cultural o deportivo)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>• Socioemocional</li> <li>• juego</li> </ul>
¿Usted considera que las actividades Deportivas y Culturales de Bienestar son principalmente de índole curricular o extracurricular? ¿por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extracurricular</li> </ul>
¿Cómo enlazar las acciones extracurriculares (de Bienestar) con el currículo institucional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>•Socioemocional</li> </ul>
¿cuáles son las dificultades que usualmente experimentan los docentes de bienestar? (por ser extra / curricular?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extracurricular</li> </ul>
¿ cuáles son las ventajas de ser (extra ) curricular en bienestar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extracurricular</li> </ul>
¿cómo describe el perfil ideal para ser docente de actividades de Bienestar (de cultura y deportes) en esta institución?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>•Socioemocional</li> </ul>
¿Qué distingue a un docente de bienestar / extracurricular, con respecto a los docentes de las asignaturas "de aula regular"?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>•Socioemocional</li> <li>•juego</li> </ul>
¿cuáles son las contribuciones que hace un BUEN docente de bienestar a sus estudiantes? (recuerde alguien que admire por su forma de trabajar en bienestar...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>• Socioemocional</li> <li>• juego</li> </ul>

(aclaratorio) Qué diferencias se pueden encontrar entre un estudiante que no participó en actividades extracurriculares, frente a uno que si las cursó?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioemocional</li> <li>• juego</li> </ul>
¿cómo se utiliza el juego - la lúdica (como recurso) en las actividades del grupo que usted orienta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Socioemocional</li> <li>•juego</li> </ul>
¿qué Habilidades emocionales (hab. Blandas) cree usted que desarrolla en los estudiantes del grupo que orienta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioemocional</li> </ul>
(pregunta de aclaración) --- Cómo desea que se vea un estudiante suyo, después de pasar por su grupo formativo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Socioemocional</li> <li>•extracurricular</li> </ul>
¿qué habilidades particulares debe tener un directivo de bienestar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurricular</li> <li>•Socioemocional</li> </ul>
Algo que agregar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

## Anexo 3 Modelo del consentimiento informado para entrevistas

### Consentimiento informado

V21072021

--- investigación: VOCES Y PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN EXTRACURRICULAR EN LAS UNIVERSIDADES ---

Yo, \_\_\_\_\_ identificado(a) con cédula de ciudadanía \_\_\_\_\_, mayor de edad, actuando en mi calidad de (cargo) \_\_\_\_\_ en la institución de educación superior (nombre institución) \_\_\_\_\_, manifiesto que acepto participar en la investigación que conduce Fernando A. Montejo A., candidato a doctor en Educación en la Universidad Santo Tomás, la cual tiene como objetivo general *Comprender el propósito percibido sobre su labor, en los profesionales y directivos de los equipos de actividades extracurriculares en universidades.*

Para cumplir con este objetivo, entiendo que la entrevista hace referencia a aspectos de mi trabajo, los cuales expresaré con total libertad y hasta donde desee hacerlo. Por esta razón, la información que suministre será mantenida en total confidencialidad y en custodia por parte del investigador, quien garantizará que ninguna otra persona o institución pueda tener acceso a su contenido.

Entiendo que la decisión de participar en esta investigación es totalmente voluntaria. Si no deseo participar, no debo hacerlo. Así mismo, conozco que puedo retirarme de la investigación cuando lo desee, incluso después de haber firmado este consentimiento. Si decido participar, se me solicitará firmar este documento y podré obtener una copia de mis respuestas si las solicito. Si decido no participar, esta decisión no tendrá consecuencias de ninguna índole en las áreas personales de mi vida, ni en mi integridad personal.

También me ha sido explicado que la información obtenida no será analizada de manera individual sino en conjunto con el total de entrevistas que se aplicarán con fines investigativos exclusivamente. Así mismo, conozco que los resultados finales obtenidos después del análisis de este material podrán ser presentados en actividades de tipo académico e investigativo, tales como seminarios, publicaciones y conferencias, conservando siempre el anonimato. El objetivo de estas presentaciones es divulgar las conclusiones obtenidas, contribuyendo de esta manera a construir conocimiento relacionado con la educación superior y las actividades de tipo extracurricular.

Para cualquier información adicional que necesitare, puede comunicarse con el investigador al correo fernandomontejo2007@gmail.com

En forma expresa manifiesto a ustedes que he leído y comprendido íntegramente este documento y en consecuencia acepto su contenido y las consecuencias que de él se deriven.

FIRMA DEL/LA PARTICIPANTE

FIRMA INVESTIGADOR(A)

C.C.

C.C.

---