

JUVENTUD Y EMOCIÓN: LA CONSEJERÍA ESTUDIANTEL DEL PROGRAMA
ACADÉMICO RECREACIÓN COMO ESCENARIO DE EXPRESIÓN

NATALIA OSPINA BALANTA



UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN
2018

JUVENTUD Y EMOCIÓN: LA CONSEJERÍA ESTUDIANTIL DEL PROGRAMA
ACADÉMICO RECREACIÓN COMO ESCENARIO DE EXPRESIÓN

NATALIA OSPINA BALANTA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESIONAL EN
RECREACIÓN

DIRECTORA:

DIANA GIRALDO CADAVID



UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN

2018

DEDICATORIA

“ENCOMIENDA AL SEÑOR TU CAMINO, CONFÍA EN ÉL, Y ÉL HARÁ”

SALMO 37:5

A Dios ...

Por reflejar su amor y misericordia cada día en mi vida.

Por haberme llenado de dones y talentos para cumplir su propósito en mi
desde la carrera que me entregó.

A mis padres...

Por ser el motor de mi sueño académico.

Por su esfuerzo para apoyarme en cada decisión y camino a emprender.

A mi hermano...

Por verme como una guerrera, capaz de lograr todo lo que se propone.

A mi abuela...

Por trasnochar tantas noches a la par conmigo.

Por llevarme siempre en sus oraciones, amarme,
cuidarme y consolarme.

A mi familia...

Por hacer parte de todo mi proceso, apoyarme en todas
las maneras, creer en mí, animarme y hacerme feliz.

A mis amigos...

Por estar en los diferentes momentos que he afrontado,
en lo personal y académico. por regalarme sonrisas y momentos
inolvidables.

A la cohorte 2016 “Nubes Negras” ...

Por haberme acogido y hecho parte de su proceso.
Por regalarme una de las experiencias más bonitas en la vida.
Por visitarme tantas tardes en el laboratorio.

Al Programa Académico Recreación...

Por las oportunidades de aprendizaje brindadas, con el esfuerzo
de cada docente en el programa. Por los consejos, disposición y
acompañamiento. Gracias por darme la oportunidad de
formarme como profesional y mejor persona.

CONTENIDO

INDICE DE TABLAS	6
INDICE DE FIGURAS	6
RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN	9
CONTEXTUALIZACIÓN.....	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1. Pregunta investigativa	16
1.2. Objetivos.	17
1.3. Justificación.....	18
2. MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. los jóvenes y el proyecto académico individual en el siglo XXI.	21
2.2. La inteligencia emocional en los proyectos de vida académicos de los jóvenes universitarios.....	24
2.3. La Recreación Guiada implementada en la Consejería Estudiantil del Programa Académico Recreación, como una posibilidad de desarrollo de la inteligencia emocional.....	29
3. METODOLOGÍA	32
4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO TRAVESÍAS, MIEDOS Y CARNAVAL / DESCRIPCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO BRINDADO A LOS ESTUDIANTES DEL PAR DURANTE SU PRIMER AÑO EN LA CARRERA.....	36
4.1.1. Fase 1. Diagnóstico participativo.	36
4.1.2. Fase 2. Desarrollo de la propuesta de intervención “ <i>¿Quién dijo miedo, yo digo Carnaval!</i> ”	39
4.1.3. Fase 3. Culminación del proyecto y socialización.	49
4.1.4. Fase 4. Evaluación participativa.....	55
4.2. Relatos de la experiencia	56
4.2.1. CAMILO ZAMUDIO PINEDA.....	57
4.2.2. NARLY RODRÍGUEZ	59
4.2.3. ANDRÉS FELIPE NÚÑEZ	61
4.2.4. NATALIA MURILLO	62
5. ANÁLISIS.....	64
5.1. Interacción RECREADOR-CONTENIDOS como parte de la construcción personal en una etapa vital.	65
5.2. Aportes de la interacción RECREANDO- CONTENIDO para el afrontamiento de la vida universitaria y fortalecimiento del Proyecto Individual	75

5.3. Influencia de la interacción RECREADOR-RECREANDO en el desarrollo de la Consejería Estudiantil como un programa de bienestar académico universitario.	83
5.3.1. Relación Recreadora-Recreandos, establecida por la cohorte 2016.....	86
5.4. Resultados del Mecanismo de Influencia Educativa en el desarrollo de la inteligencia emocional y gestión de las Emociones.....	90
CONCLUSIONES	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS.....	107
□ NATALIA OSPINA BALANTA.....	111

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de miedos por parte de los estudiantes.	36
Tabla 2. Resultados individuales sesión: la profesión y el oficio como estilo de vida.	37
Tabla 3. Resultados grupales sesión: La profesión y el oficio como estilo de vida.	38
Tabla 4. Relatos de los bocetos en picadillo realizados por los estudiantes, en la sesión: cómo ser un buen profesional.	40
Tabla 5. Primeras pistas sobre la cercanía que tenían los estudiantes con el proyecto de vida y cómo lo estaban llevando a cabo hasta el momento.	42
Tabla 6. Bandos de Carnaval, comparsa ¡La guachafita! cohorte 2016.	47
Tabla 7. Organización expresiva de comparsa "La Guachafita".	49
Tabla 8. Aportes y aprendizajes del proceso. Metáfora invierno y primavera, pregunta #1.52	
Tabla 9. Aportes y aprendizajes del proceso. Metáfora invierno y primavera, pregunta #2.53	
Tabla 10. Apropiación de Contenidos Conceptuales por parte de la cohorte 2016.....	68
Tabla 11. Aportes de la Consejería Estudiantil en los proyectos personales, profesionales y vocacionales de la cohorte 2016.	72
Tabla 12. Resultado de los aprendizajes apropiados de forma individual y colectiva por los estudiantes a lo largo del proyecto.	73
Tabla 13. Logros de los estudiantes, con relación a los contenidos conceptuales presentados en el proceso.	78

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultado macro-árbol grupo 4, sesión: La profesión y el oficio como estilo de vida. Estudiantes presentando el producto de la pregunta orientadora ¿a dónde queremos llegar? (noviembre de 2016)	39
Figura 2. Actividad: Silueta personal. Identificación de cualidades con las que cuento y deseo contar como futuro profesional (febrero de 2017).....	42
Figura 3. Actividad: Construcción de momias.	44

Figura 4. Momento de expresión individual. Escritura de cartas secretas (abril de 2017)	45
Figura 5. Presentación bandos de carnaval. Los estudiantes develan los 5 temores más comunes en la cohorte a partir de la escritura de sus bandos (abril de 2017).....	47
Figura 6. Actividad: Intercambio de prendas. Metáfora Alicia en el País de las Maravillas. sesión: Mundo al revés (abril de 2017).....	48
Figura 7. Punto de partida Comparsa “LA GUACHAFITA”. Estudiantes listos para iniciar su desplazamiento en el campus universitario para burlar sus temores (junio de 2017).	50
Figura 8. Llegada de la comparsa a la Biblioteca Mario Carvajal (punto final). Euforia de carnaval e involucramiento del público en general al festejo (junio de 2017).	51
Figura 9. Entrega de certificados Consejería Estudiantil Cohorte 2016. (Junio de 2017).	55
Figura 10. Modelo de Influencia Educativa en la Consejería Estudiantil 2016-2017.	64
Figura 11. Proceso de abordaje de los contenidos orientado por la recreadora (consejera estudiantil).	67
Figura 12. Ensayo de comparsa "La Guachafita".	71
Figura 13. Momentos claves para la construcción del proyecto académico, cohorte 2016.	76
Figura 14. Trabajo en equipo. "Lo Único Imposible Es Aquello que No Intentas".	83
Figura 15. Proceso para el alcance de aprendizajes, Recreador y Recreandos. Consejería 2016.	84
Figura 16. Acompañamiento de la consejera en las actividades desarrolladas.	86
Figura 17. Foto grupal, inicio de montaje comparsa "La Guachafita".	96

RESUMEN

El presente trabajo de grado se presenta para optar por el título Profesional en Recreación de la Universidad del Valle. El contenido de análisis nace de la experiencia vivida en la práctica profesional llevada a cabo durante los periodos académicos agosto-diciembre 2016 y febrero-junio 2018, en la Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación.

En este escrito se encuentra registrado de manera cronológica el proceso de acompañamiento a los estudiantes de la cohorte 2016, el cual se centró en la identificación, expresión y manejo de temores, en torno a los proyectos académicos individuales que forman parte de la vida universitaria. También se puede apreciar el rol de dicha emoción en algunos jóvenes universitarios que se enfrentan a las exigencias que existen actualmente alrededor de la formación académica y profesional.

Palabras claves: Jóvenes; Temor; Expresión; Inteligencia emocional; Consejería Estudiantil; Proyecto Académico.

INTRODUCCIÓN

Dicen que ser joven es uno de los mejores momentos del ser humano en cuanto a las experiencias que se viven en ese momento, como la culminación del colegio, toma de decisiones autónomas, nuevos grupos sociales, relaciones de pareja, ingreso a la universidad, etc. Sin embargo, aunque es una época que se espera con ansias y al haberla culminado se desea volverla a vivir, las personas en este momento de la vida atraviesan situaciones complejas en las que necesitan un acompañamiento.

Los estudiantes que ingresan al Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle llegan en su mayoría siendo jóvenes. Una de las emociones más preponderantes en ellos a la hora de ingresar a la universidad es el temor frente al hecho de tener que elegir “correctamente” sus carreras, por lo que la mayoría de las veces eligen acorde a intereses del contexto más que a los personales. Por otro lado, tienen temor a fracasar en lo que hacen, a no ser felices, a tener que decidir entre trabajar o estudiar, entre otras situaciones personales que logran refrenar las emociones de los jóvenes antes de expresarlas y ser juzgados. Esta situación se presenta cada vez con más fuerza debido a que socialmente se asume que los jóvenes son completamente autónomos por encontrarse previamente a la adultez.

Con base en esto, el presente trabajo de grado busca conocer ¿Cómo, a través de la Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación, los estudiantes de primero y segundo semestre de la cohorte 2016 reconocen y expresan sus temores respecto al proyecto de vida académico? A partir de ello, se espera que el presente trabajo permita comprender la situación emocional con que llegan los estudiantes al programa de Consejería Estudiantil y se extiende a lo largo de sus carreras, haciendo de sus proyectos académicos algo placentero o desagradable.

CONTEXTUALIZACIÓN

El Programa Académico de Recreación se encuentra ubicado en la Universidad del Valle – sede Meléndez (Universidad pública), en el Instituto de Educación y Pedagogía (IEP). Este programa se encarga de formar tecnólogos y profesionales en Recreación, capacitados para implementar proyectos de Recreación Guiada en campos administrativos, culturales, de intervención social, salud, turismo y proyectos educativos, en espacios de formación como bibliotecas, colegios, entre otros. Gracias a la labor del cuerpo docente y estudiantil ha sido acreditado varias veces como programa de alta calidad, marco dentro del cual surge la Consejería Estudiantil en respuesta a las recomendaciones de los pares evaluadores del proceso de Acreditación (2005) y proceso de autoevaluación para la Reacreditación (2013).

De acuerdo con Vallejo, Reyes, Cárdenas y Bernal una consejería estudiantil se entiende como “un proceso de acompañamiento que puede ser llevado a cabo durante la formación, tanto en el nivel medio superior como en el profesional y en el posgrado. Este acompañamiento concibe la educación como un proceso de formación integral del sujeto. En este sentido, la consejería no puede limitarse a la simple asesoría, sino que abarca la interacción entre el consejero y los estudiantes en relación con temas vocacionales, decisiones sobre el campo de ejercicio profesional, líneas y proyectos de investigación, etc.” (2009, p.10-11).

La Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación es un espacio de acompañamiento que responde a las necesidades académicas, sociales y personales de los estudiantes, durante su primer año en la carrera. Asimismo, cuenta con un estudiante en práctica profesional, que se encarga de engranar todas las partes posibles del programa académico en el diseño y ejecución de estrategias pedagógicas que les permitan a los estudiantes fortalecer sus proyectos individuales a partir de decisiones autónomas. También, es un espacio de doble formación que le posibilita tanto a los estudiantes nuevos como al practicante, descubrir y afianzar sus fortalezas en pro de la vida universitaria. Dicha consejería se ha venido consolidando a través de los procesos desarrollados con diferentes cohortes, por lo cual continúa siendo un escenario de aspectos por descubrir.

La “prueba piloto” de la consejería se ejecutó en el año 2013, por los docentes Armando Henao, Rocío Gómez, Mireya Marmolejo y el apoyo del Grupo de Estudio Nómadas. El primer docente se encargó de mostrar algunos hábitos para afrontar la vida universitaria. La segunda les mostró cómo hacer uso de las salas de computo del IEP, organizar textos, guardar archivos en carpetas digitales, entre otros aspectos que aportaran a la presentación de documentos académicos. La tercera docente les dio unos consejos a los estudiantes sobre hábitos mentales y emocionales que necesita un estudiante universitario.

Al evaluar lo que se había hecho y sus logros, los docentes comprendieron que la consejería estudiantil debía realizar un seguimiento y acompañamiento casi minucioso a los estudiantes, logrando fortalecer vínculos, escuchar a los estudiantes y atender muchas de sus situaciones emocionales, personales y grupales; cosa que los docentes no pueden hacer con facilidad en horas de clase por las pautas institucionales y sus cargas académicas. De ahí surge la propuesta de abrir un espacio de práctica profesional en la consejería estudiantil, donde un estudiante de octavo semestre se encargue de desarrollar un proyecto institucional con estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera, para lograr llenar aquellos vacíos que los estudiantes no podían afrontar.

Para el periodo académico febrero-junio de 2014, se abrió la primera convocatoria de estudiantes que estuvieran en octavo semestre para realizar su práctica profesional en el Laboratorio de Recreación, recibiendo una sola respuesta. Para el mes de agosto, entra a práctica profesional Andrés Felipe Villaquirán, quien trabajó de la mano con Armando Henao (tutor) y María Cristina Ruiz (Coordinadora del laboratorio). Su práctica profesional fue muy bien calificada por los estudiantes, expresándolo no solamente en palabras sino también con lágrimas de felicidad y agradecimiento por el proceso realizado. Andrés también fue el primer estudiante en realizar un trabajo de grado sobre la Consejería Estudiantil del PAR, aportando al conocimiento de estrategias extracurriculares que mejoren la permanencia estudiantil.

La segunda practicante, quien inició su proceso en agosto de 2015, fue Paola Buitrago, ella también propuso la salida académica como escenario para: a) conocer a los estudiantes, b) permitirles reconocerse a sí mismos y a sus compañeros, como apoyo u obstáculo en la vida universitaria. Este proceso de consejería tuvo resultados positivos en

los estudiantes, según lo expresaron en la evaluación de su consejería con frases como la siguiente: “Fue un acompañamiento que nos ayudó a entender la carrera y enseñar a ubicarnos en un ambiente universitario”.

Agosto-diciembre de 2016, fue el periodo en que se desarrolló el primer semestre de la cuarta consejería estudiantil con la practicante Natalia Ospina Balanta, quién ingresó un semestre antes que sus compañeros (séptimo semestre) al proceso de práctica profesional; esto como consecuencia de que la carrera se abriera un año y medio después de la cohorte anterior a la de ella. En caso de que no se hubiera conseguido un practicante para el nuevo año de Consejería, el programa académico corría el riesgo de que se perder este espacio de práctica, así como la monitoría que se ha luchado por mantener, y la cohorte 2016 no hubiera podido tener dicho proceso de acompañamiento. En vista de que fue la primera vez que una estudiante arrancó practica un semestre antes de lo normal, había distintas inquietudes y aspectos a solucionar por parte del programa, los profesores y la misma practicante.

A partir de la lectura de algunos talleres, informes de práctica u otros textos escritos por los practicantes anteriores, además de las conversaciones y consultas hechas a los mismos, se pudieron ubicar pistas para fortalecer el proceso del 2016. Según lo expresado en ese momento por el profesor Armando Henao, la primera y segunda consejería se construyeron sobre la marcha de las situaciones que cada grupo comenzó a vivir; sin embargo, se logró tener un orden cronológico y una buena planeación de los temas abordados, que por su parte le sirvieron como aprendizaje al docente, para seguir estructurando con el practicante la planeación de los temas y actividades que se abordarían con el nuevo grupo de estudiantes.

Finalmente, cabe decir que el escenario físico donde se ubica la Consejería “es un espacio vivencial de pensamiento, imaginación, creatividad y trabajo activo cooperativo, habilitado especialmente para estudiantes del programa Académico de recreación¹. No es solo un salón dentro de un edificio, es más bien una manera de usar, de construir y de

¹ El laboratorio de Recreación es el principal punto de encuentro para las consejerías, habilitado los martes de 7 am a 1 pm, especialmente para este uso. El resto de los días funciona como salón de clases en horas de la mañana. De 2 a 5 pm el laboratorio está a disposición de todos los universitarios que requieran su uso (ensayos, materiales artísticos, reuniones extracurriculares, grupos de estudio, lectura, entre otras necesidades académicas)

habitar dicho espacio” (Villaquirán, 2014). El espacio también se concibe como laboratorio puesto que les permite a los estudiantes transformar, innovar y plasmar lo aprendido en los procesos creativos fomentados en la carrera, desde los cursos que presentan lenguajes como el teatro, lo gráfico-plástico, la música y la danza. Es un lugar para aprender y experimentar cosas nuevas entre pares.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La primera fase de la Consejería Estudiantil brindada a la cohorte 2016 se propuso conocer la comunidad estudiantil mediante un diagnóstico participativo. Entre los resultados obtenidos, se encontró el temor como una emoción preponderante en los jóvenes de primero y segundo semestre frente a su proyecto de vida académica; dicho reconocimiento se logró a partir del trabajo abordado desde la recreación dirigida dentro de la Consejería, el cual le permitió a los estudiantes encontrar la posibilidad de comunicar aquello que socialmente no está permitido, por el hecho de encontrarse en una etapa universitaria donde se supone que el miedo debe ser algo muy escaso de encontrar, y de ser así no está bien vista su expresión, más bien debe ser asumido de manera individual.

En vista de que muchos estudiantes construyeron su proyecto de vida con relación a una carrera diferente a Recreación, los jóvenes (incluso en otros semestres) temen no alcanzar sus metas, entre las cuales se encuentran principalmente: tener una vida económicamente estable, quedar inscritos en la carrera de su interés, ser unos buenos profesionales, pasar el curso de inglés. Así, el temor llega a ser una de las causas de deserción estudiantil en el Programa de Recreación, emparentada con el desánimo, el bajo el desempeño académico, la sensación de incomprensión, entre otros aspectos.

En este sentido, se reconoce la emoción del temor como una oportunidad de análisis frente a algunas problemáticas presentes en el Programa Académico de Recreación, teniendo en cuenta que resulta ser la emoción más frecuentemente señalada por la cohorte 2016 dentro de diversos espacios reflexivos vividos en las sesiones de trabajo que estructuran la Consejería. Igualmente, se identificó que la inteligencia emocional frente al temor reprimido en los estudiantes juega un papel decisivo en la continuación o suspensión de la carrera.

Con base en los aspectos mencionados, surge el propósito de analizar los procesos de reconocimiento y expresión de temores llevados a cabo en la Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación para sus estudiantes de primero y segundo semestre de la cohorte 2016. Dicho análisis se abordará desde cuatro puntos focales que se detallarán en el marco conceptual: 1. La juventud como una etapa vital para la construcción social, 2. La

vida universitaria y el Proyecto individual, 3. La Consejería Estudiantil como un programa de bienestar académico universitario, 4. Desarrollo de la inteligencia emocional y gestión de las emociones.

Según Extremera & Fernández (2016), la definición más aceptada de inteligencia emocional la define como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas. Los autores la sitúan en el ámbito escolar como uno de los aspectos más influyentes en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes. Con base en esto, se puede inferir que sigue siendo un aspecto clave en la vida de un joven universitario que continúa formándose en un contexto académico, no solo como profesional, sino como persona y ser social; por ende, su inteligencia emocional se encuentra en continuo funcionamiento y desarrollo, dentro de una etapa que traza nuevas exigencias y decisiones sobre la manera de actuar y sentir.

El amor, el odio y el temor son consideradas comúnmente como algunas de las emociones más presentes en las personas. Y, efectivamente, esta última es una de las más presentes en estudiantes universitarios que están entrando en una etapa decisoria para su vida y en muchas ocasiones no saben cómo afrontar.

La vida universitaria se caracteriza por el proyecto individual que cada estudiante traza desde el momento en que decide arrancar sus estudios superiores; las metas, los sueños y demás planes que lo conforman tienen muchas variantes, dependiendo de la situación económica, el apoyo psicológico, las responsabilidades familiares y demás circunstancias personales; es por ello que en un grupo poblacional correspondiente a la misma carrera se pueda hallar un “abanico” de posibilidades sobre los proyectos individuales en torno a lo académico.

Como lo muestran los distintos estudios que existen sobre la juventud, esta no puede ser conceptualizada o reducida a una sola definición, puesto que es una categoría bastante amplia que varía dependiendo del contexto y la época. Urresti (1998) afirma que hay distintas maneras de ser joven en la heterogeneidad del plano económico, social y cultural, por lo que cada persona vive la juventud de una manera diferente dependiendo de las situaciones del contexto. De esta manera, el autor hace referencia al estado de “moratoria social” como una forma acertada de referirse a la juventud; dicho concepto se sitúa en la

etapa que transcurre entre el final de los cambios corporales y la integración a la vida social (conformación familiar); según el autor la juventud sería el lapso entre la madurez física y la madurez social, lo cual varía principalmente dependiendo de los niveles sociales y económicos.

Entonces, para hablar de la juventud como etapa vital del individuo, es pertinente tener en cuenta que el presente trabajo de grado parte de las características arrojadas por la cohorte 2016 en un contexto situado correspondiente a la Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación. La mayoría de estos jóvenes se ubican entre los 18 y 25 años, por lo que es necesario reconocer cómo se han desarrollado sus etapas vitales previas y los “choques emocionales” influyentes en la inteligencia emocional dentro de la universidad; además de tener presente que posteriormente se llega a la adultez, la cual implica un desplazamiento hacia un rol social más autónomo. Las transiciones en las etapas mencionadas llevan a los universitarios a diversas emociones, entre ellas, el temor frente a su proyecto a corto, mediano y largo plazo, viéndose influidas por la carga académica y la época de vida que atraviesan.

Los estudiantes que ingresan al Programa de Recreación comienzan un proceso académico y vivencial a través de la Consejería, como una forma de acompañamiento brindada complementariamente al Programa de Bienestar Universitario que tiene la Universidad del Valle.

1.1. Pregunta investigativa.

Anualmente, en el mes de agosto ingresan 50 estudiantes a la carrera de Recreación, elegidos entre cientos de jóvenes que concursan por un cupo con el puntaje de las Pruebas Saber 11². La Consejería Estudiantil se encuentra ubicada en los dos primeros semestres del Programa Académico de Recreación, sus participantes son estudiantes que en su mayoría están llegando del colegio a la universidad y se encuentran en un rango de edad entre los 18 a los 25 años. Por las edades que presentan, los estudiantes son tomados como personas adultas, lo cual supone un nivel de “madurez” en el que tener miedo no es válido,

² Examen de estado para la educación superior, obligatorio para todos los estudiantes que aspiran graduarse del bachillerato e ingresar a la universidad pública o privada.

ocasionando que los jóvenes decidan callar todas sus angustias. Así, al interior de dicho programa,

La Consejería Estudiantil se presenta como un espacio de encuentro ‘conversacional’ (Maturana) alternativo y necesario para la cualificación académica de los estudiantes. Significa entonces, que se busca escuchar, reconocer, las demandas y preguntas de los estudiantes en cuanto a su vida académica y socio-afectiva, que casi siempre, se les dificulta a los profesores atender en sus espacios de clase, por las limitaciones del aula y la necesidad de cumplir con un programa de curso específico. En síntesis, una de las tareas de la Consejería Estudiantil es la construcción de estrategias de seguimiento, cualificación y acompañamiento al proceso académico y socio-afectivo del estudiante, soportando este trabajo en la Red de Apoyos que tiene la Universidad desde Bienestar Universitario. (Marmolejo, Gómez, Villaquirán y Henao, 2014).

Con base en lo dicho, la Consejería dirigida a la cohorte 2016 realizó un acompañamiento en torno a la tramitación de temores respecto al proyecto académico de los estudiantes, identificados como uno de los aspectos más influyentes en la realización o abandono de sus sueños y metas, lo cual responde uno de los por qué es importante tratar este tipo de temores presentes en los estudiantes de Recreación. En particular, este trabajo de grado busca responder: ¿Cómo, a través de la Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación, los estudiantes de primero y segundo semestre reconocen y expresan sus temores respecto al proyecto de vida académico?

1.2. Objetivos.

Objetivo general:

Dar a conocer cómo influye la Consejería Estudiantil en los procesos expresivos y de reconocimiento, frente a los temores que tienen los estudiantes de primero y segundo semestre en Recreación, respecto a sus proyectos de vida académica.

Objetivos específicos:

1. Reconstruir el proceso de acompañamiento brindado a los estudiantes desde la Consejería Estudiantil 2016 – 2017, en el reconocimiento y la expresión de sus temores frente al proyecto de vida académico.
2. Visibilizar la importancia de los procesos expresivos propiciados dentro de la Consejería Estudiantil para estudiantes de primero y segundo semestre en Recreación, mediante la reflexión de los procesos orientados desde la Práctica Profesional.
3. Evidenciar el impacto de la recreación guiada abordada dentro de la Consejería Estudiantil, mediante el análisis de algunos mecanismos de influencia educativa que se manifestaron en las interacciones entre recreador, recreandos y contenidos que constituyeron dicho proceso.

1.3. Justificación.

La comunicación cumple un papel importante en el desarrollo del ser humano, puesto que le permite convertirse en un ser social capaz de construir conocimientos y significados con otros. Cuando una persona logra comunicar algo que piensa, siente o desea, convierte sus vivencias en experiencias; y en la medida que logra pasar dicho proceso, adquiere un mayor manejo y construcción de reflexiones en torno a lo que comunicó.

“La comunicación juega un papel fundamental en el desarrollo de cualquier interacción humana” (Velilla, 2003, pág. 14). Es decir, el acto de comunicar requiere la presencia de dos o más individuos capaces de construir significados intersubjetivos (ideas conjuntas). Dicha acción, también permite la producción de sentido a través del proceso expresivo que puede ser abordado desde lo verbal, gestual, artístico, entre otras formas que le permiten al ser humano dar a conocer algo que piensa, siente o desea.

Hoy en día, existen muchas posibilidades de expresión a través de consultas con psicólogos, redes sociales, arte urbano, literatura, entre otras. Sin embargo, los jóvenes que se encuentran en una etapa de autoconstrucción social e individual deben buscar alternativas de expresión a través de las cuales existan menos riesgos de ser cuestionados por las emociones que manifiestan. También existen algunos parámetros para ello

dependiendo del lugar en que se desee hacerlo o de lo que se quiera expresar, como los espacios laborales, educativos e incluso informales como reuniones familiares o de amigos; pero las restricciones y los condicionamientos sociales llevan a que muchos jóvenes decidan reprimir lo que sienten.

Los principales actores de la Consejería Estudiantil son estudiantes que se encuentran en la etapa de la juventud en la que se enfrentan diversos retos sociales, familiares y personales, además de toparse con una nueva etapa académica en la cual se deben tomar decisiones autónomas a diario frente a sus sueños y los de sus padres, los cursos a matricular, la construcción de amistades, entre otros aspectos personales, muchas veces sin la orientación adecuada o la posibilidad de expresar sus angustias, temores o enojos. De esta manera, muchos jóvenes universitarios toman decisiones o emprenden acciones que llegan a entorpecer el desarrollo de sus proyectos académicos individuales.

Debido a lo anterior, este trabajo de grado centra su mirada en el análisis del proceso expresivo llevado a cabo dentro de la Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación, como parte del proyecto de práctica profesional implementado en los periodos académicos Agosto-Diciembre 2016 y Febrero-Junio 2017, donde se le permitió a los jóvenes de primero y segundo semestre en Recreación acceder a diversas formas de comunicar sus emociones mediante los “lenguajes lúdico-creativos” (Mesa, 2007) propios de la recreación dirigida, además de ser atendidas por sus pares y consejera (estudiante en Práctica Profesional), y dejando a un lado los prejuicios que comúnmente se tienen dentro de un ámbito universitario frente a emociones como el temor.

Para abordar el análisis de la gestión de las emociones como se plantea en este trabajo, es relevante dar a conocer el desarrollo de aquellos procesos expresivos llevados a cabo en la Consejería Estudiantil, puesto que éstos les permitieron a los estudiantes reconocer algunos aspectos de sí mismos que apoyan o desequilibran su proyecto de vida académico.

El proyecto de vida académico que trazan los estudiantes antes de ingresar a la universidad se encuentra sujeto a diversos cambios (decidir pasarse a otra carrera universitaria, tener hijos o casarse antes de terminar los estudios, entrar a trabajar, etc.) relacionados con situaciones personales que cada estudiante comienza a afrontar. Muchos

de los sueños y de las metas trazadas por los jóvenes antes de ingresar a la universidad e iniciar la formación a nivel superior se desvanecen o sufren interrupciones.

En resumen, uno de los hilos conductores para el presente trabajo de grado lo traza el análisis de los procesos desarrollados en la Consejería Estudiantil en torno a la adquisición y manejo de la inteligencia emocional, que cumple un papel fundamental en la continuidad, la deserción o la inestabilidad dentro del proyecto académico de cada estudiante, puesto que es un proceso nuevo que involucra mayores responsabilidades, autonomía, decisiones y determinación, y que los jóvenes entran a conocer, en muchas ocasiones, sumergidos en un mar de confusión, temor, estrés, impotencia, rabia, frustración, etc., en relación a la carga académica y demás exigencias que conlleva la vida universitaria.

La ausencia de dicha inteligencia emocional acarrea consecuencias negativas tanto para los estudiantes, como para el mismo Programa de Recreación, las cuales deben ser analizadas para prevenir que se presenten con frecuencia y puedan ser intervenidas desde los procesos de formación y acompañamiento, como la Consejería Estudiantil, con el objetivo de promover nuevas alternativas de intervención para ello. En fin, se considera pertinente indagar los aspectos posibles en torno a la inteligencia emocional promovida dentro de dicho espacio formativo, resaltando el hecho de que las emociones son abordadas mediante procesos expresivos mediados por los “lenguajes lúdico-creativos” (Mesa, 2007) propios de la Recreación Dirigida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. los jóvenes y el proyecto académico individual en el siglo XXI.

Para analizar la juventud como etapa vital del ser humano es necesario comprender las situaciones que las personas enfrentan en dicho momento de sus vidas, como el tipo de ciudadanos que decidieron ser cuando cumplieron la mayoría de edad, la profesión que eligieron por vocación, prestigio, presión familiar o social, toma de decisiones frente a sus relaciones interpersonales, construir o ignorar el proyecto de vida, lo cual puede influir en el estilo de vida que tendrán en la adultez. En vista de ello se podría decir que la juventud representa una etapa vital para cerrar un proceso de exploración complejo, vivir la libertad y reafirmación, preparándose finalmente para la adultez.

Aunque a lo largo de la historia humana siempre ha habido jóvenes, dicha etapa de la vida no siempre fue reconocida socialmente. Gaviria (2015) da a conocer que en 1904 fue publicado el primer tratado sobre la juventud contemporánea por un psicólogo llamado Stanley Hall. En el siglo XX, la juventud comenzó a ser un objeto de estudio en diversos campos como la medicina, psicología, política, sociología, pedagogía y antropología, los cuales hablaban de dicha etapa como algo incompleto que necesitaba ser arreglado, otorgándole a los jóvenes, características de rebeldía, inconformidad, vulnerabilidad, víctima, victimario, confusión y convalecencia, para apoyar sus teorías; pero más que una etapa que necesita ser arreglada, “la juventud, es una categoría en permanente construcción, como lo son los mismos jóvenes” (Gaviria, Giraldo y Mejía, 2015. P. 19).

Según Gaviria (2015) en el siglo XX los jóvenes tenían un futuro menos incierto que los del siglo XXI, puesto que los modelos de vida se desarrollaban en torno al matrimonio, la crianza de los hijos y el trabajo masculino para el sostenimiento del hogar. Tener un título profesional no era prioridad en dicho momento, pues lo importante era ubicar a los jóvenes directamente en el mundo laboral y su posición de obreros, jefes o empresarios era definía por la clase social a la que pertenecían. El ideal de vida se transformó con la generación del siglo XXI que optó por buscar libertad en la toma decisiones, las formas de vida, la identidad social y personal, la educación, entre otros factores que forman parte de la construcción personal, la cual no se acaba en dicha etapa.

Uno de los aspectos más relevantes en cierto porcentaje de la juventud colombiana se encuentra relacionado con el área académica (formación universitaria), la cual cumple un papel importante en los proyectos de vida que los jóvenes se tracen. Estrada (2006) define el proyecto de vida como el plan de lo que a cada persona le gustaría hacer con su existencia, donde se especulan temas como visión, opciones, metas, logros y realización individual. Por otra parte, el autor expresa que los proyectos son una serie de actividades orientadas al cumplimiento de un objetivo específico, cuyo desarrollo puede darse a corto (meses) o largo plazo (años) y en algunas situaciones se encuentran condicionados a los ideales sociales o situaciones externas (economía, educación, etc.) más que a los propios. Dicho en breve, un proyecto de vida se encuentra principalmente relacionado con objetivos familiares, económicos, sociales y académicos.

Ser o no profesional es una de las decisiones que empiezan a primar en los pensamientos de los jóvenes, luego llega la ambigua selección de una carrera, ya sea impulsada por la motivación extrínseca (aquella que impulsa a las personas a obtener recompensas tangibles o un reconocimiento) o la motivación intrínseca (esta le permite al sujeto poner en práctica todas sus habilidades, intereses y creatividad de manera placentera, sin esperar algo a cambio) (Feldman, 2007).

Ginzberg (1972) citado por Feldman (2007) afirma que hay tres periodos para la elección de una profesión que oriente el proyecto académico individual:

1. Periodo de fantasía: las personas eligen una profesión sin tener en cuenta sus habilidades u oportunidades de trabajo, la base de la elección es sobre algo atractivo como ser estrella de rock, futbolista, astronauta, etc.

2. Periodo tentativo: aquí las personas comienzan a tener en cuenta sus destrezas y lo que implicaría su trabajo. También se guían por el quehacer de las personas que los rodean como familia y amigos.

3. Periodo realista: cuando los adultos jóvenes toman la decisión de estudiar algo de acuerdo con el acumulado de conocimientos prácticos y teóricos que poseen. Se elige teniendo en cuenta el futuro y las condiciones del entorno.

Algunos jóvenes del siglo XXI tienden a buscar alcanzar sus ideales personales en torno a las metas profesionales y económicas, más que a las familiares o sociales. Hoy día,

muchas personas velan porque las posibilidades de formarse académicamente sean más accesibles, en cierto grado, a todos los grupos sociales e intereses³, apoyando la libertad de elección que la población ha buscado. Sin embargo, a la hora de ingresar al mundo universitario, los jóvenes se enfrentan con muchas situaciones que involucran su vida emocional, económica y social, sin el mismo acompañamiento familiar, escolar y en algunas ocasiones social con el que contaban en la niñez y adolescencia, es decir, a su etapa vital se le suma otro cambio repentino sin la preparación para recibirlo.

Por otro lado, el mundo actual ofrece a los individuos un “abanico” de opciones a la hora de tomar decisiones en relación con sus intereses personales, metas y necesidades básicas o sociales, sin mayores garantías, recursos u orientación para que las personas tomen decisiones más acertadas. Es por lo que, aunque dicho tiempo les permite a los jóvenes tener mayor libertad de elección e incluso expresión, no todo lo que se encuentra a su alcance o deciden hacer logra aportar a sus proyectos de vida personal o académico.

Giddens (1991) nos aclara esta problemática explicando que la modernidad es una época en la que los individuos se enfrentan al constante cambio de la cotidianidad, la traída del futuro al presente, y la elección de un estilo de vida en un ambiente de incertidumbres, donde hoy algo “es” y mañana “no lo es”. Lo que se pensaba que estaba lejos y quizás no podía ser alcanzado, ahora es muy posible lograrlo; sin embargo, aunque el mundo se encuentre en constantes avances se puede deducir que los logros dejan de tener relevancia puesto que al llegar a ellos todo alrededor se encuentra funcionando en torno a cosas nuevas. A pesar de que las personas puedan acceder a los últimos aparatos tecnológicos, al igual que los más altos niveles académicos como maestrías, doctorados e incluso posdoctorados, pareciera que no es suficiente. Además, los estilos de vida actuales conectan al sujeto con rutinas diarias que se encuentran orientadas en la toma de decisiones sobre quién “ser” en un escenario donde el presente es cambiante y el futuro es incierto; de ahí que las emociones como el temor salgan a flote en un mundo azaroso, inconstante e individualista.

³ Cabe señalar que en nuestro país las condiciones económicas para ingresar y sostenerse en la universidad aun se encuentran reducidas a pocos jóvenes de estratos socioeconómicos medios y altos, es decir que no se encuentran abiertas a gran parte de la población.

Para complementar, Giddens (1991) menciona que “en un mundo de opciones alternas de estilo de vida, la planificación estratégica de la vida adquiere una especial importancia, y le asigna un grado de seguridad o claridad a lo que se desea alcanzar, aunque el futuro sea incierto” (p.110). De ahí la relevancia de que los jóvenes tengan presentes sus planes a futuro respecto a la vida académica, que se hagan preguntas como ¿en qué soy bueno? ¿qué me gusta? ¿a dónde quiero llegar? ¿cuáles son mis metas? y, además, sean conscientes de las emociones que acompañan dichos planes: ¿seré feliz con lo que he decidido hoy? ¿temo decepcionar a mis padres, sociedad o a mí mismo? ¿me entristece estar en el lugar donde me encuentro? Todo ello apuntaría a enfrentar de forma más amena las distintas situaciones cotidianas que se presentarán sin duda en el camino que decidan trazar, pues se puede decir, en síntesis, que “la creación o selección de estilos de vida se encuentra influida por presiones de grupo y por la visibilidad de los modelos de rol, así como por las circunstancias socioeconómicas” (Giddens, 1991, p.108).

Así, se puede afirmar que los jóvenes y el proyecto de vida académico se encuentran influenciados y algunas veces condicionados a los ideales sociales más que a los personales: la juventud, al igual que el proyecto académico, se configuran como una etapa de exploración y construcción individual dentro de un contexto general. Estos dos momentos significativos en la vida de una persona se caracterizan, pues, por la toma constante de decisiones que no escapan a las complejidades de la modernidad como hecho histórico; es decir que todo nivel de libertad que adquieren las personas en la juventud nunca será completamente único, libre, individual o estará desligado de parámetros sociales, económicos, culturales y políticos.

2.2.La inteligencia emocional en los proyectos de vida académicos de los jóvenes universitarios.

El proyecto de vida académico que trazan los estudiantes antes de ingresar a la universidad puede cambiar su rumbo por distintas situaciones como decidir pasarse a otra carrera universitaria, tener hijos o casarse antes de terminar los estudios, entrar a trabajar, etc., relacionados con situaciones personales que cada estudiante comienza a afrontar. Muchos de los sueños y metas trazadas antes de ingresar a la universidad e iniciar en ella se desvanecen o sufren interrupciones. Esto provoca una fuerte carga emocional, acompañada

de interrogantes que muchos jóvenes no se encuentran preparados para asumir. A continuación, se presentan distintas definiciones de “inteligencia emocional” a partir de las conceptualizaciones hechas por diferentes autores.

Goleman (2003) en su libro “*Emociones destructivas*” hace una diferencia entre las emociones y el temperamento, trayendo a colación los planteamientos de diversos autores, entre ellos, dos grandes filósofos de la historia como Platón y Aristóteles. El primero las concibió como una de las causas de los problemas que enfrentan los seres humanos, por lo cual se debe aprender a ejercer control sobre ellas; mientras que el segundo pensador identificó el temperamento mediante una serie de virtudes que deben mantenerse equilibradas, entre las cuales se encuentran la amistad, la compasión y el coraje. Por su parte, Goleman (2003) expone que el temperamento es “un estilo emocional o un rasgo”, como el ser tímido, caprichoso, extrovertido, detallista, etc.; mientras que las emociones son los sentimientos que apoyan dicho temperamento o lo “dejan ser”.

Por otra parte, el profesor de psicología Paul Ekman (2003) señala, a partir de los hallazgos de investigaciones realizadas en diversas partes del mundo, que las emociones tienen una manera universal de presentarse y distinguirse, lo cual las hace públicas en la medida que son expresadas desde lo verbal, gestual y postural, de forma similar e inevitable en cualquier ser humano. Los pensamientos que las acompañan son exclusivamente privados a menos que el sujeto los exponga de manera verbal o escrita, a diferencia de las que suelen tomar el control de una persona haciéndose visibles frente a los demás. El cultivo de éstas debe propiciar un equilibrio entre las que se consideran destructivas y positivas, puesto que es inevitable no sentir temor, tristeza, etc., ante las cosas negativas que suceden. Sin embargo, un estado emocional llega a ser destructivo cuando se experimenta de manera excesiva o en un contexto inapropiado, según lo menciona el autor.

El neurólogo y psicólogo Richard Davidson (2003) muestra la ubicación y funcionamiento de las emociones en el cerebro humano, ampliando el conocimiento científico que se tiene sobre las mismas desde su punto de partida; aclara que existen diversas formas de responder ante las situaciones emocionales que enfrenta cada individuo dependiendo de la zona cerebral en que se centren. Con base en este planteamiento es

posible afirmar que, si una persona recibe orientación sobre una de ellas, como el temor, puede ejercer control sobre dicho sentimiento a mayor escala.

Desde la Universidad de Minnesota, el docente Jeanne Tsai (2003) y el psicólogo Mark Greenberg (2003) explican que las emociones, a pesar de ser identificadas a manera universal, también presentan unos rasgos culturales que las hacen diferentes, puesto que el contexto en que cada persona se sitúa llega a definir la forma de afrontarlas, expresarlas o restringirlas; se deja claro, por ejemplo, que la manera en que son vividas en China es totalmente diferente a otro lugar del mundo, como Europa.

Allan Wallace (2003), exmonje tibetano que trabaja como profesor en la Universidad California de Santa Bárbara, y Owen Flanagan (2003), filósofo de la Universidad de Duke, describen las “emociones destructivas” como aquellas que dañan directamente a una persona o a quienes la rodean, llegando a disminuir la felicidad, el bienestar propio y distorsionar la realidad. Jorge Bucay (2003), escritor de procedencia estadounidense, expresó alguna vez que los sujetos no son responsables de las mismas, pero sí de las acciones que las acompañan o resultan de ellas, por lo cual se debe crear conciencia en la sociedad acerca de dicha situación y el debido manejo que se debe tener en cuanto a lo dicho.

Balanta y López (2012) presentan las emociones como aquellos “tesoros” que guarda en su interior un cofre; éstos se refieren a los pensamientos, sentimientos, deseos, anhelos, ilusiones, frustraciones, talentos, entre otros aspectos que forman parte de cada persona y por ende deben ser reconocidos por la misma, puesto que así podrá ejercer control sobre ellos. Por otra parte, exponen que dichos tesoros están relacionados con los pensamientos (subconsciente) ya que éste es el lugar en que se gestan; luego son exteriorizados en acciones que llevan a las personas a experimentar situaciones placenteras o desagradables; dichos tesoros también se encuentran relacionadas con las decisiones, comportamientos y acciones de los sujetos, lo cual revela la importancia que cumplen éstas en el presente y futuro de los seres humanos.

Además, Balanta y López (2012) hablan sobre el analfabetismo emocional que socialmente debe de ser reconocido para evitar que se sigan presentando situaciones negativas en torno a las crisis emocionales, las cuales se derivan por la ausencia de

autocontrol sobre las mismas. El autocontrol se puede dar a través de: autoconocimiento, conciencia (cuando se tiene la capacidad de auto-escucharse), imaginación (generar posibles ideas antes de actuar) y voluntad independiente. El autocontrol no busca reprimir lo que los sujetos sienten, sino crear alternativas para exteriorizarlo a favor de sí mismo y de los demás.

En suma, los planteamientos expuestos anteriormente permiten reconocer que las emociones se encuentran adheridas a los seres humanos sin excepción. También muestran que presentan rasgos positivos o negativos como la ira, el miedo, la frustración, el enojo, etc., que entorpecen las relaciones interpersonales y la sana convivencia; esto sucede sin importar el lugar del mundo en que las emociones se hagan visibles, puesto que al no saber manejarlas desencadenan situaciones que afectan a quienes lo rodean.

Marina (2006) expone que tanto los animales como la especie humana experimentan el temor como un sentimiento que viene adherido a ellos e históricamente ha sido usado como forma de sometimiento ante alguna autoridad o situación. Según el mismo autor, el miedo es una emoción o sentimiento que predispone ciertos comportamientos en el ser humano, dependiendo de la adaptación y las situaciones del contexto. Tiene una función evaluadora que da cuenta de cómo le está yendo a las personas en determinado momento, develando en muchas ocasiones una amenaza. También está directamente relacionado con las acciones, disparando mecanismos de huida, camuflaje o ataque; éste último se puede presentar como un aspecto positivo a diferencia de los dos primeros, dependiendo de la acción, puesto que impulsa al ser humano a buscar soluciones ante sus temores.

La emoción del temor, al hacer parte del conjunto de “emociones destructivas”, puede representar un obstáculo en el buen desarrollo del proyecto de vida académico de los estudiantes universitarios, en caso de que estos no tengan la posibilidad de conocer herramientas que apoyen el desarrollo de una inteligencia emocional o valentía, que equilibren el estado de sus emociones. Por otra parte, se reconoce la importancia de permitir una libre expresión dependiendo del contexto en que se ubica cada persona, principalmente los jóvenes, quienes se encuentran en una constante búsqueda de libertad.

El inicio de la vida profesional también se encuentra cargado de incertidumbre y ansiedad ante los cambios repentinos que los estudiantes no han sido preparados para

afrontar, por lo que cuando están recién egresados del colegio sufren mayor ambivalencia, depresión, temor y desespero por las situaciones que traerá la vida universitaria. Feldman (2007) llama a este proceso adaptativo como “reacción de ajuste” el cual se extiende a lo largo del primer año universitario; este proceso es un conjunto de síntomas psicológicos relacionados con la experiencia universitaria, que necesita ser asumida y acompañada por dos tipos de inteligencia que le faciliten al sujeto el desarrollo de habilidades para afianzarse los dos primeros semestres:

- Sternberg (1991) citado por Feldman (2007) da a conocer el primer tipo de inteligencia llamada “inteligencia práctica”, necesaria para la comprensión y el manejo de nuevas situaciones con base en sus experiencias. Esta inteligencia se desarrolla desde la observación e imitación de los comportamientos de otras personas.
- La segunda, se conoce como “inteligencia emocional” que le permite al sujeto una valoración de sus emociones en relación consigo mismo y su entorno social.

Con base a los argumentos expuestos anteriormente se puede afirmar que es sumamente importante llevar procesos sobre la educación de las emociones en etapas vitales como la juventud donde son experimentadas en alto grado, para disminuir las acciones que puedan perjudicar sus proyectos de vida personal y académicos. Esto permite analizar la importancia de desarrollar procesos que aborden las diversas emociones presentes en estudiantes universitarios, como los que hacen parte de la Consejería Estudiantil del Programa Académico Recreación, que se están formando para ser “el futuro” de sus hogares, ciudad, país y el mundo entero, si llegan a ejercer una adecuada inteligencia emocional en sus proyectos académicos. Lo dicho no significa cohibirse de sentir algunas emociones como la ira, el estrés, la tristeza o el temor, sino saber vivirlas al igual que la felicidad, el enamoramiento, etc. las cuales también necesitan de un límite en las maneras de presentarse externamente.

2.3. La Recreación Guiada implementada en la Consejería Estudiantil del Programa Académico Recreación, como una posibilidad de desarrollo de la inteligencia emocional.

Uno de los hilos conductores para la reflexión de la práctica profesional lo traza el análisis de los procesos desarrollados en la Consejería Estudiantil, en torno a la adquisición y manejo de la inteligencia emocional. Esto se debe a que dicha inteligencia cumple un papel fundamental en la continuidad, deserción o inestabilidad del proyecto académico de los estudiantes; además los jóvenes pueden hacer reflexiones y tomar decisiones asertivas en relación con lo que sienten, permitiéndoles crear y fortalecer sus relaciones interpersonales como parte de las redes de apoyo necesarias en la vida cotidiana y académica.

En este sentido, es pertinente indagar los aspectos posibles en torno a la inteligencia emocional promovida dentro de la consejería; considerando que las emociones fueron abordadas mediante procesos expresivos, los cuales se encontraron mediados por los lenguajes lúdico-creativos (Mesa, 1998) propios de la Recreación Guiada.

La recreación es una actividad que se constituye socialmente, formando parte del ser humano y de las tres grandes actividades que lo acompañan durante toda su vida, el juego, la educación y el trabajo. Es una actividad más general y de mayor complejidad histórica y social que el juego infantil por lo que no puede ser reducida, simplificada o establecida en una sola acción como “volver a crear” o “volver a hacer” (Mesa, 1999). Como bien lo menciona Mesa (1999), la recreación, al igual que otras disciplinas se nutre de un amplio referente teórico, entre el cual se encuentra la percepción social referida a la recreación como una actividad que suple las necesidades de salud, descanso, tiempo libre, diversión, educación.

Según Mesa (1999) la recreación como una actividad inherente a la cultura se mueve en tres dimensiones: socio-histórico-cultural, pedagógica y psicológica. Sus componentes (el juego, la fiesta, lo contemplativo, los encuentros con otros, etc.) están inscritos en la cultura, varían dependiendo de ella y así mismo se representa. A través de la primera dimensión (socio-histórica-cultural) la gente se construye y aprende en el acto de recrearse, desde las interacciones inter e intrapersonales; es por ello por lo que la recreación

al ser usada en procesos de intervención como la Consejería Estudiantil influye en la formación socio-afectiva de los estudiantes. Cuando la recreación se ejecuta de manera guiada, adquiere un carácter pedagógico (simbólico a un canal) mediante el cual se logra atravesar la línea de aprendizajes y contenidos de una persona, por lo que la recreación continúa su ciclo pasando a la parte psicológica (interna-cognitiva) de los individuos, impactando sus pensamientos, reflexiones y aprendizajes, que se harán visibles en sus actitudes y comportamientos.

Mesa (1998) explica que la recreación está presente en la educación, además de ser un factor supremamente importante en la construcción de significados y sentidos en la educación formal e informal; de ahí la pertinencia de abordar en la Consejería Estudiantil procesos recreativos, permitiéndole a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos y experiencias que apoyan su desarrollo personal y social, de formas divertidas, educativas, novedosas y colectivas, en medio de un proceso que resulta para muchos estresante, tedioso, confuso, etc. A través de la recreación guiada, dichas formas de aprendizaje vivencial, tanto individual como colectivo en la cohorte 2016, permitieron ejecutar procesos de reflexión, auto-reconocimiento y expresión, de aspectos que giraron en torno a las emociones, vida universitaria, proyectos de vida y académicos, relaciones interpersonales (redes de apoyo), etc., los cuales fueron necesarios tomar en cuenta en la nueva etapa educativa de los estudiantes para que fuese desarrollada de una forma más amena.

La recreación guiada adopta el proceso de ayuda pedagógica presentado por (Coll, 1992) en la teoría sobre el Modelo de Influencia Educativa que conecta maestros, alumnos y contenidos. Mesa (1997) ajusta este proceso en el ciclo de interacción entre recreación, recreador y recreando, en el cual se desprenden procesos de enseñanza y aprendizaje que impulsan la participación, construcción de vínculos, entre otros aspectos que aportan al desarrollo personal y social de los recreandos. De esta manera se logra suplir la ausencia de un acompañamiento u orientación en la toma de decisiones y conocimiento del abanico de posibilidades con que los jóvenes se enfrentan a diario. Es decir, que el recreador no tomará las decisiones por los jóvenes, pero sí guiará y presentará herramientas a los recreandos para que estos asuman y enfrenten la situación, llegando a obtener resultados más favorables en sus proyectos académicos.

A través de dicho modelo de interactividad también se logra la “zona de desarrollo próximo” definida por Vygotski (1978) citado por Moll, L. (1990), quien asegura que lo que una persona aprende a hacer con ayuda de otros, luego lo realizará de manera independiente mejorando en ello. Si observamos la juventud, a pesar de ser una etapa de construcción y reafirmación personal, ésta se caracteriza por la necesidad de “pertenecer” o “ser parte de”, por lo que los jóvenes buscan a sus pares que, a su vez, se encuentran atravesando la misma etapa y muchas de las situaciones que la acompañan. De acuerdo con esto, los estudiantes universitarios que tienen la posibilidad de conocer espacios como la Consejería Estudiantil del PAR, en la cual se llevan a cabo procesos de intervención mediados por la recreación guiada, llegan a potenciar la inteligencia emocional a través de la interacción entre pares y la construcción de vínculos socioafectivos.

Finalmente, la recreación guiada permite que las emociones sean abordadas a través de procesos expresivos mediados por los “lenguajes lúdico-creativos” (Mesa, 1998). Éstos se caracterizan por su relación con las artes como la danza, el teatro, la música, lo gráfico-plástico y la narrativa, que en la recreación se acoplan con el juego para promover la risa, interacción, imaginación y creatividad. A través de los lenguajes lúdicos, los jóvenes tienen la posibilidad de acceder a una forma distinta de expresar sus emociones, evitando reacciones impulsivas, de represión o aislamiento que los puede llevar a tomar decisiones que interrumpan o frenen el desarrollo ameno de sus proyectos académicos.

En resumen, la recreación guiada y sus herramientas de mediación⁴ les permiten a los jóvenes universitarios: 1) disfrutar de la libertad al proponer nuevas formas de hacer o resolver ciertas cosas, 2) desarrollar una inteligencia emocional entre pares, 3) apoyar el desarrollo de su inteligencia emocional con el uso de lenguajes lúdico-creativos, 4) vivir el proceso académico de una forma menos tediosa y más creativa.

⁴ Mesa (2004) hace referencia a las mediaciones semióticas como lenguajes lúdico-creativos que son otras herramientas de mediación que permiten construir significados y sentidos en lo grupal e individual.

3. METODOLOGÍA

En relación con los objetivos planteados en el trabajo de grado, se buscó desarrollar un análisis desde un enfoque etnográfico, como la práctica del conocimiento que busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, dando cuenta de lo ocurrido o característico en determinado lugar, explicando y comprendiendo el porqué de ello, y describiendo cómo es entendido por los actores (Guber, 2001). A través de la etnografía también se examinan de manera crítica elementos conceptuales, con relación a una realidad concreta.

Partiendo de ello, se usó la observación participante para generar una interacción entre el investigador, el entorno y sus actores, en vista de que dicha herramienta le ofrece a un observador crítico lo real de la comunidad en toda su complejidad. Guber amplía:

Los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos como sucede en la socialización. Y si un juego se aprende jugando una cultura se aprende viviéndola. (2001, p. 61)

Desde esta perspectiva se orientó la interpretación problematizada de lo sucedido en el proceso de Consejería Estudiantil 2016/2017, dado que la observación participante es un medio ideal para realizar descubrimientos, examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas (Guber, 2001).

También se retomaron algunos aspectos de la investigación cualitativa presentada por Ragin (2007), como una forma de indagar y comprender más a fondo aquello que caracteriza un fenómeno social, desde la delimitación e inmersión en determinado contexto. Según el autor, en la construcción de la investigación social, más que recoger datos, lo cualitativo se encarga de realzarlos a fin de identificar la manera en que las personas otorgan un significado a las vivencias en determinado entorno; además rompe con una mirada holística, llevando al investigador a usar técnicas o herramientas que lo acerquen a

la comunidad, se acoplen a la marcha de los sucesos sociales y permitan dar voz a los actores del contexto.

Las herramientas que acompañaron la recolección de información etnográfica-cualitativa en este trabajo fueron:

- 1) Diarios de campo: el diario de campo representa una fuente de información que le permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación, además de ser un “recurso insustituible para captar la lógica de los datos y compenetrarse con la situación estudiada (Toro y Parra, 2006, pág. 179). Permite organizar, analizar e interpretar la información recogida en el proceso de Consejería Estudiantil de forma cronológica, atesorando datos cualitativos y cuantitativos generados en la intervención.
- 2) Entrevistas semiestructuradas: según Spradley (1979) citado por Guber (2001), “la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable desde lo que sabe, piensa y cree” (pág. 75), pero también es una oportunidad de generar nuevos conocimientos e interrogantes a partir de la interacción. Las entrevistas semiestructuradas le permiten al informante responder ciertas preguntas de forma abierta, personalizada e incluso expandirse hacia otros temas emergentes que pueden nutrir el imaginario inicial de las respuestas a obtener por parte del entrevistador, que también podrá realizar nuevos interrogantes.
- 3) Entrevistas no estructuradas o abiertas: Teylor y Bogan (1989) dicen que este tipo de entrevista requiere de un proceso más demorado que otras, por la cantidad de encuentros que se deben lograr y el acercamiento que el entrevistador pueda alcanzar con el entrevistado, debido a que el primero será el principal instrumento para conseguir respuestas sólidas y reales sobre lo que espera conocer. Para generar algún tipo de preguntas en ellas, es necesario que el entrevistador aprenda lo que es importante para la comunidad antes de generar una investigación, que en este caso es el tema hacia donde se enfoca el trabajo de grado.
- 4) Sistematización de los resultados del proyecto “Travesías, Miedos y Carnaval” y de cinco experiencias personales: esta herramienta es entendida en el presente

trabajo de grado, desde lo expuesto por Navarro (2008) citado por Perdomo (2014), quien afirma:

“la sistematización de experiencias se hace, mediante la estructuración, cronológica o histórica de lo sistematizado, para ser comunicado a otros, luego de haber sido sometido, por quien sistematiza, a un proceso de reflexión, análisis e interpretación de la o las experiencias registradas, dando lugar a aprendizajes y orientaciones para la comprensión” (p. 482).

El autor amplía que esta herramienta metodológica se basa en un conocimiento previo para producir nuevos conocimientos. Esto contribuyó a identificar causas del temor presente en los estudiantes, comportamientos frente a ellos en su primer año universitario, formas de expresión propiciadas en la Consejería Estudiantil y resultados de dicho proceso.

En particular, la Consejería Estudiantil 2016-2017 se desarrolló en el marco de la propuesta de intervención “Travesías, Miedos y Carnaval”, bajo la metodología SAR (Secuencia de Actividad Recreativa)⁵ propuesta por Mesa (1997), fundadora del Programa de Recreación de la Universidad del Valle. Esta forma de intervención comprendió cuatro fases, las cuales se ajustaron a las condiciones del proyecto en su momento⁶: 1) *Diagnóstico participativo*. Comprensión del proyecto, reconocimiento local y organización del grupo. 2) *Desarrollo de la propuesta de intervención*. Ejecución de las tareas, construcción de significados y sentidos, distribución del tiempo. 3) *Culminación del proyecto y socialización*. Socialización del proyecto, cumplimiento de responsabilidades compartidas. 4) *Evaluación participativa*. Reconstruir y comprender el sentido del proceso, identificar debilidades y fortalezas, soñar nuevos proyectos y procesos.

⁵ “Proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene un inicio, un desarrollo y un final claros, y que presenta todos los elementos característicos de este tipo de procesos: responde a una intencionalidad y a unas expectativas del recreador y los recreandos, se articula al desarrollo de unas temáticas con contenidos concretos, supone la realización de unas determinadas tareas o proyectos que incluyen frecuentemente una evaluación explícita de los aprendizajes realizados por los recreandos” (Mesa 2007, p. 7)

⁶ Las fases de intervención del presente trabajo se asemejan a los cuatro ciclos pedagógicos propuestos por Mesa (2009); sin embargo, varios aspectos secuenciales del nuevo modelo no estuvieron presentes en el proyecto “Travesías, Miedos y Carnaval”, por lo cual, la metodología más apropiada para su organización y presentación en este trabajo de grado corresponde al modelo anterior, trabajado desde un inicio en la práctica profesional 2016-2017.

A continuación, se describe el proceso de acompañamiento brindado a los estudiantes desde la Consejería para el reconocimiento y la expresión de sus temores frente al proyecto de vida académico.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO TRAVESÍAS, MIEDOS Y CARNAVAL / DESCRIPCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO BRINDADO A LOS ESTUDIANTES DEL PAR DURANTE SU PRIMER AÑO EN LA CARRERA.

4.1.1. Fase 1. Diagnóstico participativo.

Con el objetivo de generar un acercamiento al grupo, en esta fase se desarrollaron trece sesiones en las cuales se buscó reconocer las dinámicas y las características de los estudiantes, tanto individuales como colectiva, que dieran pistas para una intervención acorde a sus necesidades. De las sesiones mencionadas, nos interesa analizar dos en particular, en las que los recreandos se permitieron manifestar inicialmente algunas emociones de la vida cotidiana y académica.

- **Sesión #1. Manejo de las emociones:**

Descripción: Esta sesión tuvo como fin mostrar a los estudiantes de primer semestre la importancia de manejar sus emociones en el ámbito académico. La temática se trabajó a partir de la película “Intensamente” de Disney, cuyos personajes principales son Temor, Felicidad, Desagrado, Tristeza e Ira. A partir de un ejercicio en el que los estudiantes debían ubicar dichos personajes en una silueta referente a su cuerpo⁷, se identificó que la cohorte 2016 es un grupo alegre. También se encontró una presencia alta de la emoción de la ira cuando algo no les sale bien, mientras que la tristeza y el miedo tendieron a ser menos visibles, puesto que los jóvenes fueron más resistentes a dejar ver dichas emociones.

Resultados: Al final de la jornada se elaboraron ciertos tips para el manejo de dichas emociones. Aquí, el temor fue clasificado por los estudiantes en dos tipos de miedo: miedos irracionales y miedos racionales, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Clasificación de miedos por parte de los estudiantes.

Miedos irracionales	Miedos racionales
Son miedos a cosas que no existen o que no podemos controlar.	Relacionados con la salud, una situación durante la vida, como cambios drásticos,

⁷ Ver Anexos – Registro fotográfico por fases y sesiones.

	toma de decisiones, nuevo retos y proyectos.
Tips:	Tips:
“Todo está en la imaginación”. “Hay que poner (usar) la lógica”. “Reconocer el miedo”.	“Aceptar que tenemos miedo”. “Mirar los pros y los contras”. “Hablar de que tienes miedo”. “Afrontar positivamente los cambios”. “Tomar riesgos”. “No quedarse en zona de confort”.

Fuente: Diario de campo fase #1 – Sesión #1- Consejería Estudiantil 2016-2017.

- **Sesión #2. La profesión y el oficio como estilo de vida:**

Descripción: Con el fin de propiciar reflexiones sobre la profesión y el oficio como estilo de vida en los estudiantes de primer semestre, las actividades programadas se orientaron hacia la reflexión metafórica del crecimiento de los árboles, mediante la cual se buscó conocer sus algunos aspectos de sus proyectos de vida. Estas preguntas fueron abordadas de forma individual y grupal, arrojando:

Resultados individuales: Se encontró que 20 estudiantes coincidieron en las siguientes respuestas que plasmaron en sus árboles individuales:

Tabla 2. Resultados individuales sesión: la profesión y el oficio como estilo de vida.

Partes del árbol	Resultados individuales más comunes.
Raíces: ¿Cuál es su origen?	Raíces: Dios, la familia, los sueños, las abuelas, los valores (principalmente el respeto) el amor y los principios de crianza.
Tallo: ¿Qué los sostiene en la vida?	Tallo: Adquirir nuevos conocimientos, familia, amigos, ganas de salir adelante, superarse así mismo, sueños, ayudar a los demás.
Ramas y hojas: ¿Qué metas se han propuesto alcanzar en la vida?	Ramas y hojas: Graduación, ser el orgullo de los padres, abandonar los miedos, estabilidad laboral, viajar, estudiar lo que les haga feliz, ayudar a la sociedad, tomar buenas decisiones, encontrar su elemento, generar una empresa, tener una familia, abrir fundaciones.
Flores: ¿Qué cosas buenas tienen para dar?	Flores: Alegría, cariño, conocimientos, amor, compromiso, amistad, respeto, honestidad, responsabilidad, creatividad, escritura.

Frutos: ¿Cuáles han sido sus logros?	Frutos: Compromiso, compañerismo, mejor escritura, ingresar a la Universidad del Valle, afrontar adversidades, mejor manejo de tiempo, entender a los demás, encontrar un lugar, amistades, autonomía, encontrar mi elemento, seguir a pesar de las adversidades, estudiar inglés, reflexionar sobre mi vida, sacar buenas notas.
Parásitos: ¿De qué cosas se deben desprender para su futuro?	Parásitos: El conformismo, la pereza, los vicios y malos hábitos, miedo, incredulidad, malas compañías, individualista, dinero, falta de recursos económicos, la envidia familiar, egocentrismo, falta de horizonte.

Fuente: Diario de campo fase #1 – Sesión #2 - Consejería Estudiantil 2016-2017.

Con este ejercicio los estudiantes lograron expresar de forma más directa algunas de las expectativas que tienen, por ejemplo, ser el orgullo de su familia, tener una estabilidad laboral, tomar buenas decisiones y estudiar algo que los haga felices (hasta este momento más de la mitad de la cohorte deseaba estudiar algo diferente a Recreación). Tales expectativas reflejan algunas de las presiones que tienen los jóvenes a nivel social y familiar. Para terminar, el miedo con relación a los ingresos laborales en el campo profesional de la recreación fue uno de los factores mayormente manifestados como un aspecto negativo para el bienestar a futuro.

Resultados grupales: “Macro-Árbol”. En este momento los estudiantes trabajaron bajo la pregunta orientadora ¿A dónde queremos llegar?, dando a conocer:

Tabla 3. Resultados grupales sesión: La profesión y el oficio como estilo de vida⁸.

Grupo 1. Entre sus respuestas a la pregunta orientadora se encontraba: tener una familia, tranquilidad, viajar, graduarse, ser un profesional. Su idea de construir un árbol con volumen de abajo hacia arriba se trató del proceso que están llevando y quieren alcanzar.
Grupo 2. Hicieron un árbol con hojas de colores por la variedad de sueños que tiene el grupo que lo construyó; el árbol también tenía huevos que representaban a sus creadores ya que cada uno se sostiene por las metas que desea alcanzar.
Grupo 3. Los estudiantes pusieron aves alrededor de su árbol que representaban el trascender en la vida, ellos desean que esto sea verídico en las diversas etapas que están afrontando. El sol (la iluminación) representó la luz que tienen y necesitan en el camino; los billetes que pusieron en las hojas del árbol son las metas (estabilidad económica), finalmente las flores son la prosperidad y energía.
Grupo 4. Conformado únicamente por mujeres. El grupo mostró sus diferentes personalidades a través de las flores, que también representaron su fuerza y deseo de estar en lo más alto. Todas

⁸ Ver Anexos – Registro fotográfico por fases y sesiones.

sueñan culminar sus estudios universitarios y dar frutos.

Grupo 5. Los estudiantes que conformaron este grupo se ven en diferentes partes del mundo, sus personalidades son muy diferentes y por ello el árbol tiene partes de diversas plantas, un cactus, planta de flores y un pino; su trabajo manual representa la unidad, los pac-man simbolizan las amenazas que habrá en el camino, pero confían en que su experiencia los ayudará a defenderse; finalmente la estrella ubicada en la copa del árbol es la meta donde cada uno espera llegar.

Fuente: Diario de campo fase #1 – Sesión #2- Consejería Estudiantil 2016-2017.

A partir del ejercicio se identificó que los estudiantes están aferrados a sus sueños como el incentivo para haber llegado y permanecer en la universidad; en sus discursos manifestaron que a pesar de estudiar algo que inicialmente no tenían contemplado en sus proyectos de vida, siguen soñando alcanzar sus metas personales y académicas. Por otro lado, reconocieron la diversidad y riqueza que hay en cada personalidad dentro del semestre, logrando trabajar en equipo y seguir anhelando ayudar a la sociedad.



Figura 1. Resultado macro-árbol grupo 4, sesión: La profesión y el oficio como estilo de vida. Estudiantes presentando el producto de la pregunta orientadora ¿a dónde queremos llegar? (noviembre de 2016)

4.1.2. Fase 2. Desarrollo de la propuesta de intervención “¿Quién dijo miedo, yo digo Carnaval!”

Según los resultados del diagnóstico participativo, muchos estudiantes imaginaron un proyecto de vida con una carrera diferente a Recreación. Se pudo observar que los primeros semestres del Programa los estudiantes temen no alcanzar las metas propuestas: tener una vida económicamente estable, quedar inscritos en la carrera que desean, ser buenos profesionales, pasar el curso de inglés. A partir de esto se pudo establecer que era

necesario que los estudiantes adquirieran herramientas para el reconocimiento y el manejo de las emociones que les permitiera fortalecer e incluso llegar a reconstruir su proyecto de vida académico, logrando ejercer su vocación o encontrando la posibilidad de incluir lo que les apasiona en alguno de los campos específicos de la carrera, así como evitando que sus temores interrumpan el desarrollo de sus proyectos individuales.

Durante las sesiones se abordaron tres aspectos de mayor interés e inquietud manifestados por la cohorte 2016: el primero corresponde a la adquisición de herramientas para afrontar la vida universitaria; el segundo se enfocó en el fortalecimiento del proyecto de vida académica; el tercero consistió en el reconocimiento y expresión de temores frente al proyecto de vida académico.

- **Sesión #1. Cómo ser un buen profesional – Inteligencias múltiples:**

Descripción de la actividad: Para esta sesión se trazó el objetivo general de crear reflexiones conjuntas acerca del perfil que caracteriza a un buen profesional. A partir de una película basada en hechos reales, llamada “Entrenador Carther”, se le presentó a los estudiantes el perfil de un buen profesional con responsabilidad, ética, metas y disciplina, esmero. Ocho días después, se realizó la lectura del texto “Una mala persona no llega a ser un buen profesional”, basada en una entrevista realizada a Howard Gardner, quien desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples. Finalmente se creó un boceto que diera respuesta a la pregunta ¿cómo ser un buen profesional? con base a sus percepciones, la película y el texto.

Resultados de la actividad:

Tabla 4. Relatos de los bocetos en picadillo realizados por los estudiantes, en la sesión: cómo ser un buen profesional⁹.

Grupo 1. Hicieron un chico transgénero porque representa la diversidad y su importancia, relacionándolo con la película ya que cada jugador era importante. Finalmente, los estudiantes que hicieron el boceto tienen planes, personalidades y sueños distintos, pero destacan que todos deben ser valorados. Este grupo resaltó que para ser buen profesional se debe tener amor propio, responsabilidad, integridad humana, contar con buenas amistades y una familia. En cuanto a la carrera en que se encuentran, hicieron varios libros de colores y tamaños particulares, a fin de reconocer que la recreación no es lineal, lo cual permite que los estudiantes implementen saberes de otras carreras que desean estudiar.
--

⁹ Ver Anexos: Anexo 1. Registro fotográfico por fases y sesiones.

Grupo 2. Este grupo estuvo conformado por 4 mujeres y un hombre, razón por la que decidieron dibujar una niña. Este boceto representa la base de sus proyectos la cual consiste en los valores. Por otro lado, piensan que en la vida hay que sostener diversas situaciones para poder lograr lo que esperan.
Grupo 3. “<i>Un buen profesional debe ser integro, debe tener buenas amistades, debe tener valores</i>” (Nicol Vega). El boceto representa una persona a dos facetas: 1) Un profesional comprometido con la sociedad, capaz de dar a los demás de su conocimiento para ayudarlos a crecer como personas, tal como lo hizo el entrenador Carter con el equipo. Los chicos expusieron que un buen profesional aprende para sembrar en los demás, 2) La parte derecha del muñeco simboliza la vida académica, la disciplina, el esfuerzo, el compromiso y la búsqueda de lo excelente.
Grupo 4. Representa la inclusión. – “<i>Todos podemos dar las mejores cosas de sí mismos, somos valiosos</i>” (Cataño). También está hecho a dos caras, pero esta vez representan el sexo masculino y el sexo femenino. El corazón representa la grandeza interior que hay en cada uno y los rayos amarillos son el potencial interno. El entrenador Carter siempre preguntó a sus jugadores ¿cuál era su mayor miedo? A lo cual un estudiante respondió que era no ser aceptado socialmente, por ello los estudiantes de recreación consideran que todos tienen la capacidad de hacer las cosas y valer por igual.
Grupo 5. Hay 4 cerebros en su boceto puesto que era el número de personas en el grupo. Cada uno tiene un color específico porque tienen talentos y pasiones diferentes, Guillermo Gutiérrez es muy bueno para las cosas gráficas, a Natalia Murillo le gusta el trabajo con la gente y ayudarla, Saray Segura es una chica que ama las comunicaciones, y Frank Zapata es muy bueno manejando las tecnologías y las matemáticas. Todo ello refleja las inteligencias múltiples de las que habló Howard Gardner. Con base a la película y a los que ellos consideran más relevante como futuros profesionales para ser buenos en lo que hacen, está la pasión, perseverancia, disciplina y constancia.
Grupo 6. “<i>Todo se basa en los valores que tengamos</i>” (Deyarlin Montoya). Los globos que sostiene el muñequito y llegan a su misma altura, representan a las demás personas que están “a nuestro mismo nivel” (Montoya) tal como es, según el autor del texto trabajado en la sesión. El corazón representa la pasión con que se deben hacer las cosas para lograr las metas de cada uno.

Fuente: Diario de campo fase #2 – Sesión #1-Consejería Estudiantil 2016-2017.

Dos intervenciones finales acerca del ejercicio: - “*Todos debemos aprovechar la oportunidad que nos dio la vida de estar en recreación sin importar que nos vayamos a trasladar de carrera o queramos estudiar otra cosa*” (Daniela Cataño). - “*Necesitamos crecer como personas, pero también debemos fortalecer nuestros talentos y vida académica*” (Jorge Rueda).

A partir del lenguaje lúdico propuesto en esta sesión, los estudiantes no solamente identificaron las cualidades con que debe contar un profesional (según su criterio) sino que también se comprometieron a hacerlas parte de ellos. A su vez, los jóvenes expresaron el

respeto que tienen por las metas de sus compañeros, las diversas personalidades en el grupo y la carrera en que se encuentran, dejando ver al final de los relatos una actitud diferente a la que inicialmente los acompañaba en la jornada, como si se hubieran quitado un peso de encima y recordado lo que tienen metas por cumplir.

- **Sesión #2. Introducción al proyecto de vida:**

Descripción: Las actividades programadas en esta sesión estuvieron orientadas en el autorreconocimiento de las cualidades con que cuentan los estudiantes para ser unos buenos profesionales y las que desean tener en cinco años cuando lo sean. También se guio a los estudiantes a reflexionar sobre cómo se encontraba estructurado su proyecto de vida y cuáles eran las particularidades que lo representaban hasta ese momento.



Figura 2. Actividad: *Silueta personal. Identificación de cualidades con las que cuento y deseo contar como futuro profesional (febrero de 2017)*

Resultados: A partir de las actividades se indagó la cercanía que tenían los estudiantes con el proyecto de vida y cómo se estaba llevando a cabo hasta ese momento:

Tabla 5. Primeras pistas sobre la cercanía que tenían los estudiantes con el proyecto de vida y cómo lo estaban llevando a cabo hasta el momento.

- | |
|---|
| <p>1. ¿Cómo llegaste a Recreación? y ¿por qué estas estudiando Recreación?
 R/ “El puntaje de las Pruebas Saber 11 no me alcanzó para psicología, pero una prima, al igual que una amiga, estudiaron recreación me recomendaron la carrera porque tenía que ver con psicología” (Carolina Ospina)</p> <p>2. ¿Qué querías ser cuando estabas en la escuela?
 R/ “Quería ser doctora” (Yesica Cruz)
 R/ “Nunca tuve una carrera definida, pero sabía que no quería algo que tuviera que ver con</p> |
|---|

policías, violencia, etc. tenía una mente muy abierta a las humanidades” (Felipe Quintero)

3. ¿Antes de graduarte del colegio en qué universidad querías estudiar y por qué?

R/ *“Univalle, porque es la mejor para los mejores” (Danna Barrera)*

4. ¿Armaste un proyecto de vida antes de ingresar a la universidad? – SI ¿cuál era la meta más alta de ese proyecto? – NO ¿por qué?

R/ *“No, porque tenía pensado salir a trabajar” (Leidy Portilla)*

R/ *“Sí. Ingresar a diseño gráfico” (Guillermo Gutiérrez)*

5. ¿Tu proyecto de vida tenía que ver con lo que estás haciendo ahora en la universidad?

R/ *“no tenía nada que ver” (Yilian Villa)*

6. ¿De qué manera se ha transformado tu proyecto de vida desde que ingresaste a la universidad?

R/ *“yo tenía planeado todo esto y en este momento estoy viviendo lo que había planeado y sigo planeando” (Jorge Rueda)*

R/ *“yo siempre he querido ejercer una carrera militar, y sé que para hacerlo me ayuda mucho tener un técnico y una profesional, ya tengo la primera y quiero la profesional, así termino esta carrera y haré la militar” (Carlos Duque)*

Fuente: Diario de campo fase #2 – Sesión #2. Consejería Estudiantil 2016-2017.

Nota: Este cuadro presenta una síntesis de las respuestas adquiridas en la sesión.

Con base en esto y demás intervenciones realizadas por los estudiantes, se reafirmó que muchos de ellos tenían un proyecto académico visualizado en otras carreras, añadiendo pistas al por qué tenían ciertos miedos expresados en la sesión sobre la profesión y el oficio como estilo de vida u otros espacios. En un contexto actual donde ser joven implica estudiar “algo que dé dinero” y sea reconocido socialmente, ingresar a Recreación puede representar un camino de incertidumbres bastante alto. También se conoció que los proyectos de vida académica de la cohorte 2016 podrían necesitar una reestructuración, fortalecimiento e incluso reconocimiento, mediante un proceso reflexivo y emocionalmente más claro.

- **Sesión #3. Reconociendo mis temores:**

Descripción: La sesión tuvo como objetivo reconocer los temores frente al proyecto de vida académica de la cohorte 2016. En primera instancia, la jornada se apoyó en experiencias de sensibilización para conectar al grupo con sus emociones y finalmente abordar el temor. En un segundo momento, los estudiantes escribieron aquellos temores que

lograron identificar, en una radiografía personal (imagen del esqueleto humano). Por último, estos temores individuales se recogieron con los de otros compañeros para plasmarlos en una momia humana que ellos mismos construyeron.



Figura 3. Actividad: Construcción de momias.

Resultados: Los estudiantes reconocieron que sus principales temores son:

- No ser un buen profesional
- No conseguir trabajo en lo que desean
- Caer en bajo
- No continuar la carrera por motivos personales y económicos
- Reprobar el curso de inglés
- Desilusión
- No ser felices con lo que hacen
- No poder cambiar de carrera
- Perder el interés por el estudio
- Fracaso

A nivel general se encontró que los estudiantes tuvieron coincidencias en torno al temor: a la inestabilidad económica, inestabilidad laboral, el fracaso, la desilusión personal y familiar, el curso de inglés y no ser felices en la carrera.

- **Sesión #4. Primer encuentro con mis temores:**

Descripción: Esta sesión inició con un juego llamado el “Arranca Yucas”, que consistió en ubicar cada dos grupos en una fila horizontal, una detrás de la otra, puesto que la primera debía correr hasta donde se encontraban ubicados sus temores más comunes (extraídos de la jornada anterior), los cuales se romperían cuando los estudiantes llegasen a ellos; esto se realizó con el fin de liberar aquellas cargas presentes en los estudiantes por la presencia de temores que pueden entorpecer su proyecto académico. Mientras la primera fila intentaba correr para descargar sus emociones frente al miedo que cada estudiante escogió, la segunda debía interrumpir dicha acción, simbolizando los obstáculos que se presentarán en el camino para alcanzar sus metas.

Minutos después se realizó un juego que comprendió el trabajo en equipo, para resaltar la importancia de contar con otros para vencer sus temores u otros obstáculos que se les presentarán en la vida personal y académica. Por último, cada estudiante tuvo la oportunidad de escribir una carta secreta, a alguien a quien no se atreve a decirle que siente miedo, que está viviendo ciertas cosas como joven y no entiende, entre otras cosas que los estudiantes necesitaran liberar.



Figura 4. *Momento de expresión individual. Escritura de cartas secretas (abril de 2017)*

Resultados:

A continuación, se presentan algunas de las intervenciones hechas por los estudiantes:

- *“Uno cree que lo que le pasa en la vida, respecto a los temores, es único, pero me he dado cuenta de que entre todos tenemos similitud de temores con relación a la carrera, si la vamos a terminar o no, con relación a nuestros proyectos, etc. Personalmente, al lograr al identificar que no soy el único que tiene esos temores, pudo contar con el apoyo de mis compañeros y viceversa”* (Felipe Quintero)

- *“Un aspecto relevante, trabajado en la sesión anterior fue respecto a los miedos que tenemos en la carrera universitaria, y la manera de representarlos”* (Jorge Rueda)

Los estudiantes llegaron a la conclusión de que muchas veces lo que les impide vencer sus temores son obstáculos personales o externos que se presentan en su vida, en otras ocasiones el temor es un obstáculo para lo que se planea alcanzar o lo que está pasando en el presente. También comprendieron que hay obstáculos más grandes que otros. A partir del juego, los jóvenes vieron que al escoger miedos similares podían apoyarse para vencerlo, ya que en cierta manera sentían lo mismo que sus compañeros. Finalmente, los estudiantes identificaron que, a pesar de ser competitivos e individualistas en ciertas cosas, tenían el deseo de que todos sus compañeros pudieran vencer los obstáculos que se presentarán en la vida universitaria, de manera colectiva, como cuando una de sus compañeras no podía pasar al otro lado y todos fueron a ayudarla.

La escritura de la carta tomó por sorpresa a los estudiantes. Fue una actividad que los jóvenes manifestaron haberles permitido conectar recuerdos y evocar distintas emociones, al imaginar hacer algo que hasta el momento no han tenido la oportunidad de vivir y expresar.

- **Sesión #5. Introducción al mundo al revés:**

Descripción: Con el objetivo de introducir a los estudiantes en las lógicas del “mundo al revés”, en esta sesión se utilizó una metáfora alusiva a la película “Alicia en el país de las maravillas”, cuya protagonista, al mirar un túnel que se encuentra bajo las raíces de un árbol, cae por él; una vez en ese lugar bebe una pócima que la convierte en una persona diminuta y solo de esta manera ella puede acceder por una puerta pequeña hacia un nuevo mundo. Aludiendo a esta historia, los estudiantes ingresaron al Laboratorio de Recreación por una puerta chica para comenzar a vivir lo que fue “El mundo al revés”.

Al igual que en la cultura romana, donde las festividades iniciaban con un intercambio de regalos y ropajes entre amos y esclavos (con el fin de que los primeros escucharan a los segundos) se les propuso a los estudiantes realizar dicha práctica como forma de reconocer y respetar los temores de sus compañeros, además de permitirse entrar en una lógica festiva para poder llevar a cabo el proceso de enfrentar sus temores a través de las formas expresivas brindadas en el carnaval. Más adelante se pasó a una actividad en la que los estudiantes crearon bandos y decretos de carnaval para los días de festividad que se disfrutarían posteriormente. Comúnmente, el mundo festivo permite usar un lenguaje grotesco e informal, por lo cual los estudiantes tuvieron la posibilidad de crear bandos con la libertad gramatical que desearon hacerlo. La temática de los bandos estuvo anclada a los temores que fueron burlados por los estudiantes durante la comparsa.



Figura 5. *Presentación bandos de carnaval. Los estudiantes develan los 5 temores más comunes en la cohorte a partir de la escritura de sus bandos (abril de 2017)*

Resultados: Entre los alcanzados a través de la actividad mediada por el lenguaje del carnaval, sus versos, ritmos, vocabulario grotesco y fantasía basada en situaciones reales, se encuentra la construcción de los bandos de carnaval:

Tabla 6. Bandos de Carnaval, comparsa ¡La guachafita! cohorte 2016.

- <i>“Prohibido ser virgen para este carnaval, no entrar trabado a clase, no dejar iniciado al profesor, prestar atención al profesor. Se permite llevar diccionario de español, obligatorio llegar trasnochado y tomar siempre la pastica del día después. Se debe cumplir con el mayor requisito de la clase: 2 tarros de vaselina de 400 gramos para que entre el inglés”</i>
- <i>“Durante este carnaval autorizamos a los mal hablados que abusen del spanglish, causen desenfreno y ataque al corazón de nuestro querido profesor. En este carnaval no habrá pagos de mesada y no habrá cuentas del ICETEX, las culebras de la quincena las pisamos al son</i>

del picaflor. Pasar en 3 raspado será una emoción y los únicos bajos que existan serán los de la presión. Al que se sorprenda no gozando será condenado a mondongo y jugo de guayaba caliente de lunes a viernes. Si no gozan el carnaval luego no pidan cole en central, pues si no aprovechó desde el principio espero dos semestres más, ¡péguelo, péguelo, ahhh!”

- “Hoy en este día estamos decretando, a ustedes mi público que estamos recreando, que los miedos se desvanecen, lo vulgar está presente y lo burro prevalece, a la mierda las críticas y el miedo a fracasar porque lo que queremos es gozar y en esta hp vida triunfar”

- “Yo the King del carnaval Sebastián Echeverry de los Echeverries from chupameestepenco, él más inteligent, increíble, cute and chic. Rumbero por obligación y chirrete por vocation. For the power que mi mismo me confiero, declaro ¡y qué!: exijo por el poder del Kevin y del Braian, todos ustedes socitos tienen que speak in english y que al son de la clave, la campana y el timbal tienen que perreichon y gozeichon intensamente. Y de no ser así, ojalá your mother sepa coser, ¡pa que le cosa esta!

Fuente: Diario de campo fase #2-Sesión #5- Consejería Estudiantil 2016-2017.



Figura 6. Actividad: Intercambio de prendas. Metáfora Alicia en el País de las Maravillas. sesión: Mundo al revés (abril de 2017)

La sesión sirvió para comenzar a despojarse de un aspecto con el que juega el carnaval a través de la burla: la vergüenza. Los estudiantes con ayuda de sus compañeros y consejera lograron vivir la experiencia propuesta con el fin de que pudieran expresar de una forma diferente aquello que los avergonzaba. Finalmente, los bandos de carnaval definieron en su contenido los cinco temores más comunes de la cohorte 2016: 1) el mal manejo del inglés, 2) la inestabilidad económica, 3) el desprestigio de la carrera, 4) el fracaso académico (caer en bajo rendimiento), la mala ortografía y redacción. Después del ejercicio

carnavalesco, los bandos de carnaval fueron la base de las siguientes sesiones, puesto que la cohorte 2016 se declaró en libertad de burlar y jugar con sus temores.

4.1.3. Fase 3. Culminación del proyecto y socialización.

- **Sesión #1. Ejecución de comparsa “La Guachafita”:**

Descripción: En esta fase se guio a los jóvenes a hacer una burla, mediante la ejecución de una comparsa, de sus cinco temores más preponderantes respecto a la vida académica: 1) el inglés, 2) el desprestigio de la carrera, 3) la inestabilidad económica, 4) el bajo rendimiento, y 5) la mala ortografía. A partir de lo vivido dentro del campus universitario se recogió el acumulado de aprendizajes individuales y grupales alcanzados a lo largo de un año de Consejería Estudiantil.

La comparsa ejecutada el 9 de junio de 2017 desde el Instituto de Educación y Pedagogía (IEP) hasta la Biblioteca Mario Carvajal de la Universidad del Valle. consistió en un recorrido por 4 estaciones: 1) IEP: Punto de inicio. 2) Frutería: en este lugar se propuso interactuar con el público (mediante la entrega de unos mensajes sobre el carnaval, la vida y la risa) a fin de que el carnaval no se tratara de un show con espectadores, sino de la interacción entre el pueblo y los artistas. 3) Administración Central: en esta estación se realizó un canto colectivo respecto al proceso universitario llevado a cabo hasta el momento; también se marcó un tiempo de efusividad en la comparsa para captar la atención del público universitario. 4) Biblioteca Mario Carvajal: corresponde al lugar donde se realizó el gran cierre de la comparsa.

Resultados:

Una vez los estudiantes de segundo semestre se encontraron frente al público, la reina del carnaval, Leidy Ordoñez, leyó el bando de la comparsa que dio paso la presentación de los cinco temores más presentes en la cohorte:

Tabla 7. Organización expresiva de comparsa "La Guachafita".

Primer grupo: el temor a la mala ortografía, redacción y coherencia se presentó mediante la narración de unas letanías.
Segundo grupo: temor al fracaso académico. buscó mostrar los diferentes caminos que puede llevar a un estudiante universitario, hacia el bajo rendimiento, deserción, entre otros fracasos en el proyecto de vida académico, mediante una muestra teatral y coreográfica.

Tercer grupo: el temor al inglés fue expuesto mediante la reescritura de una canción, sobre la pista “Me rehúso”.

Cuarto grupo: enfrentaron su temor al desprestigio de la carrera durante el recorrido de la comparsa, ondeando una bandera creada por ellos mismos, la cual definía la recreación como carrera suprema; por otro lado, se hizo una especie de misa en la que se le pedía a Guillermina Mesa, Vygotsky, entre otros personajes bases de la carrera, las herramientas como el valor, dedicación, responsabilidad, puntualidad, paciencia y tolerancia para continuar.

Quinto grupo: el temor a la mala economía se presentó con la resignificación de la canción Despacito, que fue cantada por todos los participantes frente a la biblioteca.

Fuente: Diario de campo fase #3-Sesión #1- Consejería Estudiantil 2016-2017.

Finalmente, se despidió la comparsa con la quema de un letreo que decía “febrero-junio 2016” para recibir a la nueva reina de “agosto-diciembre 2017”. La reina cerró el acto con unas palabras, cediendo la corona a un nuevo proceso de Consejería Estudiantil.



Figura 7. Punto de partida Comparsa “LA GUACHAFITA”. Estudiantes listos para iniciar su desplazamiento en el campus universitario para burlar sus temores (junio de 2017).

La comparsa fue un trabajo colectivo completamente voluntario, mediante el cual los estudiantes se permitieron participar de un acto para liberar, hacer una burla y enfrentar sus temores de manera festiva. Finalmente se lograron todos los objetivos propuestos por el grupo, sintiéndose satisfechos con el resultado.



Figura 8. Llegada de la comparsa a la Biblioteca Mario Carvajal (punto final). Euforia de carnaval e involucramiento del público en general al festejo (junio de 2017).

- **Sesión #2. Clausura de la Conserjería Estudiantil:**

Descripción: Esta jornada tuvo los objetivos: 1) cerrar el ciclo de práctica profesional de la estudiante Natalia Ospina Balanta y el proceso de Consejería Estudiantil de la cohorte 2016; 2) conocer las fortalezas, metas y debilidades del proceso de acompañamiento.

En esta ocasión se trabajó con base en la metáfora “Invierno y primavera”. Cronológicamente en el hemisferio norte la estación del invierno inicia a finales del mes de diciembre y se extiende hasta la mitad de marzo, ésta se identifica por su vitalidad, frescura y preparación. La primavera es la segunda estación del año que se extiende hasta finales de junio; sus características son la cosecha, los frutos y el reverdecer. Cuando inicia el verano que abarca julio, agosto y más de la mitad de septiembre, se da el inicio de la siembra. Finalmente, el otoño abarca los últimos días de septiembre hasta la mitad de diciembre, donde se resaltan las pruebas y la culmina un fuerte proceso que se extiende desde agosto hasta diciembre.

A partir de lo anterior se tuvieron en cuenta las dos primeras estaciones vividas simbólicamente en el proceso de la Consejería Estudiantil, con el fin de representar:

1. **Invierno:** Representó la lluvia y sus beneficios (refresca la tierra, la hace más fértil y genera energía), alusivos a aquello que los estudiantes de la cohorte 2016 le aportaron al proceso de Consejería Estudiantil para impulsar nuevos procesos. Los

principales aportes de los estudiantes al programa de consejería durante un año fueron la disposición por los trabajos realizados, entrega, cualidades individuales, una exitosa salida académica a Caldas y, sobre todo, darse a conocer como “nubes negras” por la presencia de lluvias durante las micro-rutas y salida académica, realizadas en su primer semestre. Debido a ello se quiso mostrar los aspectos positivos de la lluvia con la metáfora del invierno. La pregunta orientadora de este momento fue ¿Qué le aporté al proceso de consejería 2016-2017?

2. **Primavera:** Es la estación que precede al invierno, los arboles reverdecen y muchas plantas logran cautivar con su color y vida una vez al año. En esta estación se trabajó la pregunta ¿Cuáles fueron los aportes de la consejería en mi vida personal o académica? representada en hojas de colores que cubrieron las ramas de un árbol elaborado por la practicante. Esta metáfora se pensó en relación con lo abordado en el primer semestre sobre la profesión y el oficio como estilo de vida, a través de reflexiones sobre los procesos de crecimiento que tienen los árboles, ya que esta fue una de las sesiones más significativas para los estudiantes.

Resultados: A continuación, se presentan dos tablas que sintetizan las respuestas de los estudiantes acerca de los aportes y aprendizajes alcanzados en la consejería, a partir de la metáfora presentada. También se evidencia el numero de veces que los estudiantes repitieron las respuestas.

Tabla 8. Aportes de los estudiantes al proceso.

¿Qué le aporté al proceso de consejería 2016-2017? O ¿Qué pude dejar en este proceso?	
Respuestas comunes (¿Qué aporté)	Número de estudiantes
Alegría	10
Compromiso	5
Amor	4
Dedicación	4
Tiempo	3
Pasión por lo que hago	3
Participación	3
Actitud	3

Respuestas comunes (¿Qué dejo en este proceso?)	Número de estudiantes
Temor e inseguridades	10

Fuente: Diario de campo fase #3-Sesión #2- Consejería Estudiantil 2016-2017¹⁰.

Frases anónimas relacionadas con las preguntas:

- *“Dejo mi jaula y anterior vida”.*
- *“Dejo mis miedos a mostrar quien soy”.*
- *“Dejé mis miedos a un lado y me permití vivir más libre y sin temor a equivocarme”.*
- *“La mejor energía y animo por ser orientado”.*
- *“Aparte de dar posibles soluciones a los problemas que presentamos, dejo muchas ganas de seguir para que los próximos se llenen de esto”.*
- *“Le brindé a esta familia paciencia y amor”.*

Tabla 9. Aprendizajes del proceso.

¿Cuáles fueron los aportes de la consejería en mi vida personal y académica? ¿qué me llevo?	
Respuestas comunes	Número de estudiantes
Aprendizajes	9
Alegría	6
Buenas experiencias	5
Amigos	4
Recuerdos	4
Pasión por lo que hago	3
Trabajo en equipo	3

Fuente: Diario de campo fase #3-Sesión #2- Consejería Estudiantil 2016-2017¹¹.

Frases anónimas relacionadas con la pregunta: (siguiente página)

¹⁰ Otras respuestas presentadas solo una vez: ánimo, amistad, compañerismo, comprensión, consistencia, creatividad, disposición, energía, empeño, entusiasmo, esfuerzo, interés, importancia, ideas, paciencia, persistencia, pertinencia, respeto, reflexiones, sensibilidad, sonrisas, tolerancia, trabajo y visitas al laboratorio.

¹¹ Otras respuestas presentadas solo una vez: autocontrol, confianza, libertad de expresión, seguridad, valores, creatividad, compromiso, ganas de trabajar y continuar en mi proceso de formación, amor, ánimo, apoyo, esperanza, entusiasmo, acogida, habilidades, ideas para la práctica profesional, nuevas amistades y perspectivas, paciencia, responsabilidad, respeto, resiliencia.

- *“Un gran recuerdo de todo lo que viví con mis compañeros y Nati fueron muy importantes para mi construcción personal”.*

- *“Una gran y hermosa familia. Llevo conmigo todos los momentos vividos y la satisfacción de haber cumplido y culminado un año en la consejería y la carrera”.*

- *“Momentos que ayudaron a mi construcción, tanto personal como profesional. Momentos donde las experiencias son un apoyo en el futuro”.*

- *“Conocer personas maravillosas y un tiempo de muchas alegrías”.*

- *“Ganas de seguir construyendo proyectos de viaje colectivos. Amor y pasión por el trabajo”.*

- *“Las mejores experiencias, hacer parte del programa y consejería. Me permitió crecer como persona”.*

- *“Unión con mi grupo, los más bellos recuerdos de los momentos vividos en consejería y compañeros”.*

- *“Más seguridad en las decisiones a tomar”.*

- *“Confianza en la carrera y creer en mí misma”.*

- *“Aceptar los retos y esforzarme por lograr las metas propuestas”.*

Como se pudo apreciar en los resultados de esta sesión, el número de respuestas más alto (10) respecto a la primera pregunta corresponde al temor, mientras que en la segunda pregunta la respuesta preponderante fue “aprendizajes” (9). Esto permitió conocer que los objetivos planteados en cada una de las sesiones del proyecto de intervención se lograron, ya que los estudiantes manifestaron haber encontrado seguridad en sí mismos e identifican que la consejería fue un espacio de acompañamiento que les ayudó a dejar varios temores atrás a partir de los aprendizajes adquiridos.

Finalmente, se hizo entrega de una “memoria” representada en libros personales, que contenían los trabajos de los estudiantes a lo largo de la consejería, junto con un certificado, con el fin de incentivarlos a continuar con sus proyectos académicos y personales, reconociendo el proceso transcurrido hasta ese momento.



Figura 9. Entrega de certificados Consejería Estudiantil Cohorte 2016. (Junio de 2017)

4.1.4. Fase 4. Evaluación participativa.

Descripción: Se hizo la evaluación participativa del programa de Consejería Estudiantil, con el fin de reconstruir y comprender el sentido del proceso; reconocer y valorarse a sí mismo y a los otros en el proceso; identificar debilidades y fortalezas, finalmente soñar nuevos proyectos.

Resultados: A través del análisis de las evaluaciones realizadas por seis grupos de estudiantes, se evidenciaron los siguientes aspectos referentes al proceso de intervención llevado a cabo con la cohorte 2016:

- Los estudiantes reconocieron la Consejería como un acompañamiento y orientación de su proyecto de vida y nueva etapa académica.
- La consejería sirvió para la integración de la cohorte a través de la salida académica, diseño de una comparsa y sesiones de consejería.
- Fue un espacio para aprender a manejar las emociones.

Los aportes de la Consejería para la cohorte 2016 fueron:

- Orientación sobre la construcción del proyecto de vida académica.
- Conocer el quehacer del profesional en Recreación a través del trabajo desarrollado por la consejera.
- Orientación vocacional respecto a sus pasiones e intereses.

- Seguridad para vencer los temores y seguir los sueños.

De lo anterior, se puede decir que el proceso de intervención logró sus objetivos generales como programa de bienestar impulsado por el Programa Académico de Recreación. Esto se debe a la claridad que tienen los estudiantes en definir el proceso como un acompañamiento y orientación que apoyó su formación como personas, además de brindarles herramientas para ser futuros profesionales, dejando claro que es un programa necesario de seguir implementando en próximas cohortes. Con base a lo dicho se da voz a las siguientes opiniones de los estudiantes¹²:

- *“Cada una las integraciones que vivimos en la consejería fueron significativas para nuestro proceso formativo como profesionales en recreación y vida universitaria” (Marulanda, 2016)*
- *“La asistencia a la consejería es buena porque nos encamina o aconseja a llevar una responsabilidad universitaria” (Rubio, 2016)*
- *“La consejera nos ofreció su mejor actitud para enseñarnos y orientarnos cada día en las tardes de laboratorio y jornadas de la consejería. Nos proporcionó una oportunidad de aprender sobre la carrera y sobre nosotros mismos” (Valencia, 2016)*
- *“La consejería debe seguir manteniéndose y fortaleciéndose” (Anónimo, 2017)¹³.*

Los estudiantes dieron a conocer sus aprendizajes en las sesiones, evaluaciones y clausura de consejería, enfatizando el agradecimiento por permitirles encontrar el valor de continuar su proceso académico en este u otro programa.

4.2. Relatos de la experiencia.

En este apartado se pretende evidenciar el impacto de la Consejería Estudiantil, mediante la recopilación y análisis de cinco experiencias personales vividas por estudiantes que hicieron parte de dicho proceso. Los relatos que se presentan a continuación emergen del conjunto de experiencias generales vividas en la Consejería Estudiantil por estudiantes de primero y segundo semestre de Recreación.

¹² Estas expresiones nacen en la evaluación de lo realizado durante el primer semestre académico.

¹³ Esta frase hace parte de una respuesta a la pregunta ¿Cuáles fueron los aportes de la consejería en mi vida personal y académica? Ver tabla 9 “aprendizajes del proceso”.

Estos relatos contados desde sus diferentes vivencias e historias de vida dan cuenta de cómo llegaron los estudiantes a la Consejería, cómo llegaron jóvenes al espacio universitario, cuáles fueron las transformaciones en la percepción que inicialmente tenían sobre la carrera, qué significó el proceso de consejería para cada uno, qué vivenciaron en él y qué se llevaron en relación con el proyecto de vida académico. Los relatos se retoman y relacionan conceptualmente en el siguiente capítulo.

A partir de la profundización en estas experiencias, se identificaron los cuatro perfiles más comunes de la cohorte 2016: 1) estudiante migratorio de otra carrera, 2) estudiante que busca cambiarse a otra carrera, 3) estudiante que desea ingresar específicamente a la universidad sin importar el programa, 4) estudiante que entró al Programa Académico de Recreación como parte de su proyecto de vida.

4.2.1. CAMILO ZAMUDIO PINEDA

Perfil: Estudiante migratorio de otra carrera.

Un joven de 20 años, apasionado por el fútbol y andar en bicicleta. Es el segundo de tres hijos que crecieron en la parte oriente de la ciudad de Cali. Durante su paso por el colegio Embicali, en el bachillerato no tuvo un proyecto definido o un paso a paso, pero tenía claro que quería cambiar la mala educación que estaba recibiendo con sus hermanos y lograr un impacto social; a pesar de ser uno de los estudiantes más recocheros le gustaba leer y documentarse por sí mismo para llegar a transformar el sistema educativo.

Al terminar grado 11, se inscribió en la carrera de filosofía en la Universidad del Valle con el fin de seguir sus ideales. Tan solo en sus primeros semestres se unió a distintos grupos que discutían sobre la sociedad, la cultura y la historia, viendo en la filosofía una posibilidad de dejar un legado. Un día, él y sus compañeros se toparon en un curso con un profesor que les dijo que Dios no existe y que debían quitarse esa venda de la cara para abrir su mente a un cosmos más amplio; Camilo a pesar de no pertenecer alguna religión tiene una familia creyente que le ha compartido sobre la palabra de Dios, por lo cual el comenzó a tener fe y defender su creencia ante profesores e incluso compañeros, de ahí el inicio de la inconformidad en su carrera, sumándole el sentimiento de que los docentes querían que ellos aprendieran de manera impuesta.

Después de tres semestres, el joven decidió cambiarse a la carrera de Educación Física por su gusto a los deportes, pero el puntaje de las Pruebas Saber 11, no le alcanzaba así que se inscribió en Recreación como trampolín hacia lo que quería. Una vez estando en la carrera no la despreció por su filosofía personal de que “todo pasa por algo y de todo se aprende”. Sin embargo, cuando Camilo inició la Consejería Estudiantil sintió que no era un espacio para él puesto que consideraba saber lo suficiente acerca de la universidad y que en vez de recibir consejos él podía darlos, no le encontraba sentido al programa.

Con el paso del tiempo su percepción acerca de la consejería cambió por las personas que lo rodeaban puesto que comenzó a vincularse con ellas, reconociendo que dicho programa no se dedicaba a darle un tipo de inducción institucional a los estudiantes, sino que su enfoque personal y emocional era tratado. En el transcurso de la construcción de la Salida Académica Camilo se volvió más participativo a pesar de considerarse una persona reservada y poco expresiva, que a pesar de ocultar sus emociones lograba hacer reflexiones acerca de los temas que se trabajaban. Él tiene presente una sesión de consejería en la cual se abordaron las emociones relacionadas con la película *Intensamente* (Ira, tristeza, alegría, desagrado y temor) en que una de las actividades consistió en ubicar dichas emociones en alguna parte del cuerpo donde las sintieran; Camilo puso la ira en la cabeza de su muñeco ya que se enoja fácilmente, aunque de ello rescata que sus buenas decisiones han sido tomadas en momentos así; sin embargo en ese momento abrió sus ojos a ser receptivo de que hay otras emociones que lo acompañan y eran vitales en los proyectos que quería alcanzar.

“Era chévere que por medio de talleres uno podía ver cómo vincular la parte de las emociones con los gustos personales y que a pesar de que no nos dijeran textualmente ¡tú puedes! Siempre se sentía. Me parece que muchas veces las palabras solo quedan en el aire y el que uno pudiera estar en un espacio en que sintiera ese ¡vos podes! ¡vos tenés las capacidades! ¡mira que lo estás haciendo! Era como coger ánimo cada vez más” (Zamudio, entrevista realizada en marzo de 2018).

Aunque Camilo fue uno de los jóvenes con más inconsistencias en la Consejería durante su primer semestre por el área laboral y demás situaciones personales, asegura que

tiene muy bonitos recuerdos del espacio y que pudo generar buenos vínculos desde allí. Por otra parte, considera que, desde el trabajo con las cualidades, habilidades y emociones, los estudiantes eran direccionados o moldeados para algo que a futuro ellos mismos decidirían ser.

Respecto a la emoción del temor, considera que es la razón de no poder hacer algo incluso cuando se tiene la capacidad de lograrlo, de ahí su rechazo hacia ella puesto que afirma sentirse como una “basura” de no poder resolver ciertas situaciones. Su mayor temor en el área personal está relacionado con el incumplimiento de las promesas hechas a su madre. A través de la inhibición a expresarse en algunas actividades de la Consejería identificó que tiene temor a confiar en otras personas pese a diversas vivencias que ha atravesado a lo largo de su vida; sin embargo, concluye: *“Aunque el temor es una emoción que me frustra, influye en que yo pueda superarme a mí mismo, entonces creo que es necesario sentirlo para poder vencerlo”* (aun, entrevista realizada en marzo de 2018)

Algo trascendental en su paso por la Consejería fue el hecho de ver en uno de los talleres la importancia de permitirle a los estudiantes expresar sus emociones, permitiéndoles ser reconocidos como seres humanos que pasan por situaciones las cuales dejan aprendizajes dentro y fuera de lo académico, llevándolos a hacer reflexiones acerca de ¿Cómo se sienten en la carrera? ¿Cómo se sienten en casa, en los cursos, en la universidad? ¿En qué están? ¿Para dónde van? Desde ese punto el programa comenzó a influir en su proyecto de vida gracias a la atracción por el trabajo intra e interpersonal desarrollado cada martes. El final de la consejería lo llevó a ser consciente de las situaciones que atraviesan sus compañeros, a tener presente sus emociones y a pensar una posibilidad de trabajarlas con otros a futuro.

4.2.2. NARLY RODRÍGUEZ

Perfil: Estudiante que desea ingresar específicamente a la universidad sin importar el programa.

Es una joven de 21 años que vive con su mamá. Estudió en la Institución Educativa Hernando Navia Varón, posteriormente realizó una tecnología en el SENA. Respecto a su proyecto de vida trazó algunas metas cuando estaba en el colegio, pero al finalizar ese ciclo

las olvidó y lo único que tenía claro era el tipo de mujer que no quería llegar a ser alguien que dependiera de su conyugue y estuviera sometida a las condiciones e incluso maltrato psicológico por parte de este, como lo observaba en algunas mujeres de su familia. Con el paso del tiempo comenzó a ver que sus amigos entraron a la universidad y a escuchar en su familia frases como ¿Qué vas a hacer por la vida? te estás volviendo vieja! Lo cual generó presión en ella por iniciar sus estudios universitarios, llevándola a escoger la carrera de Recreación como la forma “más sencilla” de ingresar a la Universidad del Valle.

El primer ideal de la estudiante frente a la consejería fue que sería un programa en el que les darían una inducción por la universidad; el día de la bienvenida sintió que era una actividad aburridora y que lo único que buscarían de ahí en adelante era tratar de convencer a los estudiantes de que se quedaran en la carrera, por esto, más el hecho de no llevársela muy bien con sus compañeros, el inicio de dicho proceso fue algo tedioso para ella.

En el transcurso de la consejería Narly sintió que tuvo un acompañamiento personal, lo cual influyó en su forma de relacionamiento con sus compañeros, llevándose como aspecto significativo el hecho de encontrar personas agradables que al igual que ella tenían dudas sobre la carrera, pero sobre todo querían salir adelante.

“En la consejería teníamos la libertad de hablar de los profesores y de nuestras cosas, por eso sentí que fue un acompañamiento personal. Algunos temas de la consejería me ayudaron a convencerme de la carrera en que me encuentro, principalmente el haber juntado todo lo aprendido en el montaje del carnaval.”
(Rodríguez, entrevista realizada en marzo de 2018).

En el abordaje de las emociones Narly pudo hacer reflexiones acerca de las suyas, expresando principalmente la alegría puesto que no le gusta mostrar otras como el temor o la tristeza; solamente comparte el segundo tipo de emociones con personas cercanas. Al iniciar la carrera la estudiante tenía muchos temores que con el paso del tiempo convirtió en una oportunidad para esforzarse. Ella menciona que, aunque en algunas ocasiones no se pudieron hacer reflexiones profundas, ella se iba a casa pensando en lo que habían abordado durante las sesiones, logrando reconocer sus miedos y trabajar en ellos.

El final de la consejería representó para Narly el final de un ciclo (el primer año en la universidad), pues afirma que de ahí en adelante debía avanzar sola, por lo que la

consejería fue como el “kínder- garden”. Concluye que fue una muy buena experiencia llena de momentos significativos y nuevas amistades.

4.2.3. ANDRÉS FELIPE NÚÑEZ

Perfil: Estudiante que busca cambiarse a otra carrera.

Es un estudiante de 21 años. Cursó el bachillerato en la Institución Educativa Isaías Gamboa El Aguacatal; allí escuchó mencionar a sus profesores la importancia de tener un proyecto de vida, aunque nunca recibió la orientación o acompañamiento necesario para construirlo. Andrés es un joven que vivió con su abuelo los últimos años antes de ingresar a la universidad y los tres primeros semestres; sin embargo, por motivos de seguridad y desplazamientos hacia la institución se vio en la obligación de independizarse.

Ingresar a la universidad fue una iniciativa propia puesto que en su familia había pocas personas con dicho nivel académico, por lo cual sostenerse en ella ha dependido 100% de él. Antes de ingresar al Programa Académico de Recreación intentó quedar en matemáticas y psicología sin lograr éxito, de ahí que buscara una carrera que tuviera mayores posibilidades acorde al puntaje de las Pruebas Saber 11. Su primera impresión frente a la consejería fue encontrar un espacio en el que atenderían aspectos psicológicos, por lo que le parecía una pérdida de tiempo; nunca se imaginó que sería un lugar en el que se trabajara la formación académica y personal de los asistentes. Con el paso del tiempo Andrés encontró en ese espacio un ejemplo en su consejera de lo que podía llegar a hacer un profesional en Recreación, motivándose a continuar la carrera para ser él quien a futuro llegase a diseñar procesos pedagógicos.

“Considero que a nivel académico la consejería no fue muy influyente, sin embargo, respecto a las emociones pudimos trabajar bastante, en especial los miedos y sentimientos negativos que pudiésemos sentir los primeros semestres; personalmente uno de los que más trabajé fue el miedo a sentir que la carrera no tenía futuro... El temor ha influido en mi proceso académico, puesto que muchas veces por miedo a fracasar he sentido que no he logrado dar lo mejor de mí” (Núñez, entrevista realizada en marzo de 2018).

Andrés recuerda que una de las formas en que se abordaron los temores dentro de la consejería inició por el reconocimiento de ellos, luego fueron expresados, hasta que finalmente los estudiantes estuvieron guiados a ver lo positivo en el hecho de sentirlo y las formas de contrarrestarlo, puesto que es una emoción que, aunque no puede ser eliminada de la naturaleza humana se logra manejar al igual que las demás. Finalmente, el estudiante sostiene que el cierre de la consejería representó el final de un ciclo que le sirvió los primeros semestres en que se sentía a la deriva.

4.2.4. NATALIA MURILLO

Perfil: Estudiante que entró al Programa Académico de Recreación como parte de su proyecto de vida.

Tiene 19 años. Estudió en la Institución Educativa el Borrero Ayerbe en el kilómetro 30 vía al mar, donde vivió con su familia hasta que ingresó a la universidad. Desde cuarto de primaria y en la iglesia, comenzó a trazar el proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo, el cual se enfocaba en entrar a la universidad, ser profesional y servir a la sociedad, con base en ello decidió ingresar a la carrera de Recreación.

El primer día de clase al escuchar mencionar la Consejería Estudiantil se imaginó que una persona se sentaría con ella a contarle lo que es la vida universitaria, pero al entender que es una consejería propia del Programa Académico Recreación es abordada desde lo colectivo y no aparta a los individuos. El inicio de este programa representó para la estudiante una posibilidad de hacer actividades diferentes a lo académico dentro de la universidad; una de las experiencias más significativas con base a lo vivido en dicho lugar, según lo afirma la estudiante, fue la posibilidad de afrontar y vencer sus miedos.

“sentí que la consejería fue un acompañamiento ya que se acoplaba a lo que estábamos viviendo en el semestre y me ayudó a estar mejor conmigo misma, ya que trabajé de forma colectiva los miedos que me afectaban individualmente; a partir de ello pude abrirme a nuevos proyectos académicos con más ganas, fuerza y motivación”
(Murillo, entrevista realizada en marzo de 2018).

Para la estudiante el temor representa una barrera casi imposible de romper. Natalia afirma que en la consejería se trabajó bastante el tema de las emociones, por lo que ella a pesar de considerarse una mujer emotiva que lloraba mucho, aprendió que no es malo sentir emociones distintas y que de ellas se puede aprender, además que al expresar lo que siente, como algún temor, puede encontrar ayuda en otras personas.

En la parte académica los temores de Natalia estaban influyendo de forma negativa en la medida que la limitaban a la hora de desarrollar trabajos expresivos frente a un público, como las obras expresivas o los carnavales; sin embargo, las actividades de consejería como el mundo al revés, el manejo de las emociones (situarlas en alguna parte de su cuerpo), toma de decisiones y demás ejercicios creativos, le permitieron afianzarse en ese tipo de vivencias, principalmente al hacerlas de forma colectiva. Para Natalia, el final de la consejería representó el cierre de un acompañamiento que la preparó para afrontar la vida universitaria de manera más autónoma.

5. ANÁLISIS

El capítulo tiene como fin realizar un análisis de la práctica recreativa llevada a cabo en la Consejería Estudiantil y las experiencias de los estudiantes. Esto se abordará en relación con los puntos focales expuestos en el planteamiento del problema: 1. La juventud como una etapa vital para la construcción social, 2. La vida universitaria y el Proyecto individual, 3. La Consejería Estudiantil como un programa de bienestar académico universitario, 4. Desarrollo de la inteligencia emocional y gestión de las emociones. Los tres primeros puntos se pondrán en relación con las interacciones establecidas en el triángulo interactivo del modelo de influencia educativa de Coll y Cols (1990). El cuarto eje temático se abordará desde una mirada global que integra las tres formas de interacción.

De este modo, se mostrará cómo influyó la emoción del temor en los proyectos académicos de la cohorte 2016, además de visibilizar la importancia de los procesos expresivos propiciados dentro de la Consejería Estudiantil para estudiantes de primero y segundo semestre en Recreación. A continuación, se presenta de manera gráfica el esquema de lo que se espera analizar:

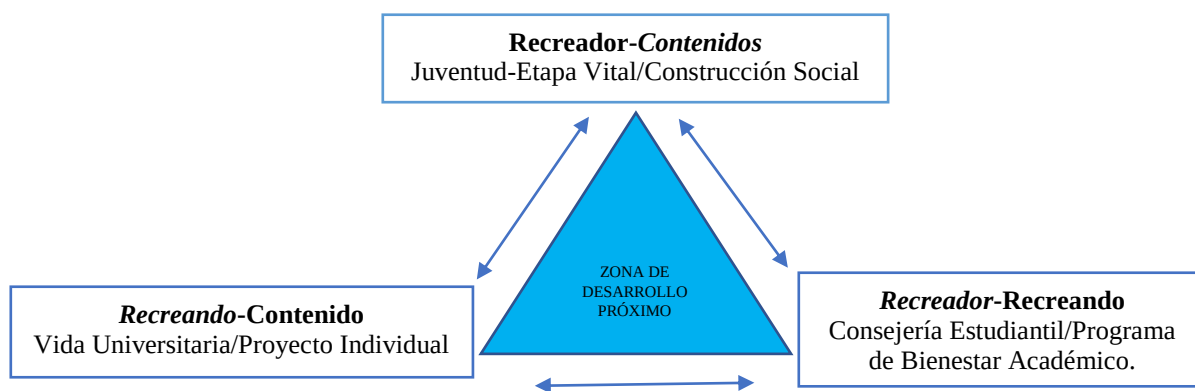


Figura 10. Modelo de Influencia Educativa en la Consejería Estudiantil 2016-2017.
Basado en Mesa (1997)

A partir de dicho ejercicio de análisis se retomarán algunos aspectos de las tres fases para el estudio de la influencia educativa, propuestos por Coll y Colls (1990), las cuales consisten, primeramente, en reconocer cómo el recreador logra secuenciar cada sesión de la SAR de tal modo que guíe a los recreandos hacia el alcance de nuevos aprendizajes y autonomía en el proceso. En segundo lugar, se identifican los contenidos y las tareas de

naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal, definidos y redefinidos por los recreandos junto a su consejera. En tercera instancia, se analizan los elementos del triángulo interactivo durante cada segmento de este capítulo, con el propósito de identificar el papel de la ayuda pedagógica brindada a los estudiantes en la Consejería Estudiantil para la creación de nuevos significados y sentidos.

5.1. Interacción RECREADOR-CONTENIDOS como parte de la construcción personal en una etapa vital.

De acuerdo con los resultados y los relatos presentados en el capítulo anterior, se puede afirmar que los estudiantes de primero y segundo semestre que llegan a la Consejería Estudiantil del Programa Académico Recreación se encuentran en la etapa vital de la juventud, caracterizada por el trazo de logros que influirán en su calidad de vida a futuro. Retomando a Feldman (2007), en dicho momento de la vida las personas también tienden a situarse en el “aquí y el ahora” debido a que se encuentran interesados en ayudar a la comunidad, la libertad y el cambio, como se pudo reconocer en los relatos personales de los cuatro estudiantes entrevistados, cuando mencionaban desde distintas posturas su deseo de salir adelante para ayudar a los demás, ya fuese su familia, amigos, vecinos o personas en su misma situación.

Los estudiantes de la cohorte 2016, ingresaron a la carrera con un promedio de edades entre los 18 a los 25 años, ubicados claramente en una etapa vital para la construcción, modificación o reafirmación de su proyecto académico. Sin embargo, aunque el 70% de los estudiantes habían realizado algunos estudios técnicos y tecnológicos previos a la carrera¹⁴, como sistemas, enfermería y contabilidad, sus proyectos seguían siendo dispersos, debido la incertidumbre de elegir una carrera que satisficiera sus intereses personales, económicos y familiares. Ingresaron al Programa de Recreación con el deseo de trasladarse a otra carrera con mayor prestigio social, como las ciencias exactas, comunicación social y salud, o sencillamente obedecieron a las presiones externas de tomar decisiones rápidas y maduras como se supone están listos para hacerlo.

¹⁴ Ver anexo 2. Punto 2.1. DATOS EXTRAÍDOS DEL DIAGNOSTICO DE LA CONSEJERÍA ESTUDIANTIL 2016-2017.

En los relatos de los estudiantes seleccionados¹⁵, se puede apreciar la búsqueda por la libertad propia de la juventud, relacionada con el deseo de no ser igual a algunas personas de su familia, amigos, escuela y vecinos. Por otra parte, aunque sus proyectos todavía están en proceso de construcción, los estudiantes dan cuenta de sus anhelos y deseos de culminar sus estudios universitarios aun en medio de las presiones y angustias a las que se enfrentan.

Con relación a lo mencionado por Giddens (1991) sobre el cambio constante que caracteriza la modernidad, se infiere que los estudiantes no cuentan con situaciones constantes ni seguras que les permitan tener claridad de su futuro. Por consiguiente, el practicante ubicado en la Consejería Estudiantil se encuentra ante la tarea de identificar las necesidades, angustias e intereses con que llegan los jóvenes a fin de abordar contenidos y/o tareas que permitan un proceso pedagógico, el cual impacte sus vidas en el presente y fortalezca su futuro. Cabe resaltar que la apropiación de los contenidos y/o las tareas por parte de los recreandos permite un desarrollo personal, el cual se encuentra ubicado con relación a un lugar cultural y socialmente determinado. En vista de ello, y de la ambivalencia en que el mundo actual sumerge a los jóvenes universitarios como los que llegan a la Consejería, es necesario construir proyectos recreativos, guiados por el recreador pero definidos y redefinidos con los recreandos, que potencien dicho momento de la vida como una etapa vital de crecimiento personal¹⁶ para afianzar los proyectos académicos e individuales.

Coll y Vals (citados por Mesa., 2007, p. 19) señalan que “los temas, contenidos y/o tareas hacen referencia a lo que se aprende a conocer o *saber*; al aprendizaje de los procedimientos *saber hacer*; y a los aprendizajes relacionados con el saber *ser y estar*”. De esta manera se categorizan en: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, y contenidos de actitudes, valores y normas. De acuerdo con la reconstrucción del proceso llevado a cabo en la Consejería Estudiantil, se identifica que los temas abordados permitieron darle cumplimiento a los tres tipos de contenido gracias a la estructuración de

¹⁵ Ver Relatos de la Experiencia, capítulo 4 - Segmento 4.2.

¹⁶ “El crecimiento personal debe ser entendido como el proceso mediante el cual los seres humanos hacen suyos los saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen. Esta asimilación, sin embargo, no consiste en una incorporación pasiva del saber históricamente construido y culturalmente”. (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994 p.18. citados por Mesa, 2007.)

la Consejería en ese año y los propósitos trazados por la recreadora (consejera); esto se desarrolla más adelante a lo largo del apartado.

Hoy en día existen muchas teorías y espacios para trabajar las emociones, charlas motivacionales, sesiones con el psicólogo, talleres escolares, grupos de paz, etc. Sin embargo, estos no dan cumplimiento a los alcances expuestos a través de los contenidos abordados en la actividad recreativa, puesto que no ofrecen un acompañamiento continuo y apropiación de los contenidos por parte de un agente educativo. En el caso de la Consejería Estudiantil, se logró establecer junto con los estudiantes un proceso pedagógico en torno a sus principales temas de interés como jóvenes universitarios, expresados de manera progresiva mediante los lenguajes lúdico-creativos u otras herramientas facilitadas por el recreador.

Mesa (2007) dice que la recreación, mediante el desarrollo de contenidos, en su dimensión pedagógica moviliza aspectos cognitivos, actitudinales y de valores. Con base en esto, la practicante comenzó a indagar sobre la temática de la juventud y sus implicaciones en el transcurso universitario, lo cual le permitió orientar los contenidos y tareas hacia un proceso expresivo y reflexivo. Los contenidos del proyecto “Travesías, Miedo y Carnaval” se consolidaron progresivamente de la siguiente manera:

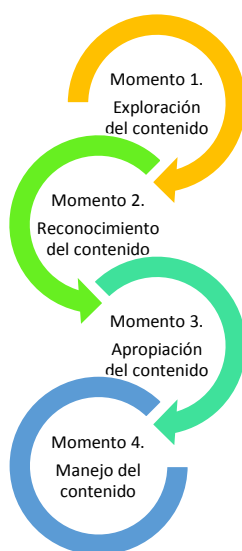


Figura 11. *Proceso de abordaje de los contenidos orientado por la recreadora (consejera estudiantil).*

- Momento 1.** Exploración del contenido (conocer o saber): Los temas de la consejería en esta fase fueron elegidos y orientados por la estudiante en práctica, con base a los temas significativos trabajados con cohortes anteriores. Inicialmente se llevaron a cabo dos sesiones que dieron paso para identificar las concepciones de temor y proyectos de vida de los estudiantes, permitiéndoles explorar dichos temas desde una nueva etapa académica. Debido a que los contenidos son aquellos saberes y aprendizajes apropiados por los estudiantes, se analizan desde la perspectiva de la recreadora dos sesiones de trabajo que dan cuenta de los *contenidos conceptuales* alcanzados por los jóvenes:

Tabla 10. Apropiación de Contenidos Conceptuales por parte de la cohorte 2016.

Tema	Lenguaje	Contenidos	Apropiación de los contenidos
Manejo de las emociones.	Gráfico-plástico. (Silueta)	-Temor. -Inteligencia emocional.	Los estudiantes identificaron en un primer momento cuales son sus temores o miedos en la cotidianidad. También hicieron una clasificación de sus miedos, en dos categorías: racionales e irracionales, lo cual los llevó a pensar unas propuestas para el manejo de dicha emoción.
La profesión y el oficio como estilo de vida.	Gráfico plástico. (Picadillo)	-Proyecto académico.	Los estudiantes hicieron memoria de sus proyectos de vida individual, identificando la manera en que estos se encontraban conformados. Por otra parte la cohorte 2016 reconoce que hay emociones a

			fin con sus pañeros respecto al rumbo de sus proyectos.
--	--	--	---

Los contenidos conceptuales en esta fase se orientaron hacia el tema de las emociones (específicamente el temor) y los proyectos académicos, que le permitió a la consejera identificar una de las principales angustias que atravesaban los jóvenes en dicho momento de sus vidas. Esta fue manifestada de forma individual (sesión 1) y colectiva (sesión 2) a través de las actividades propuestas en la primera fase del proyecto.

- **Momento 2.** Reconocimiento del contenido (conocer o saber): En este momento se dio paso al fortalecimiento de *contenidos conceptuales*. La estudiante en práctica creó un proyecto de intervención a partir de las pistas arrojadas por los estudiantes, en el cual se diseñaron cuatro sesiones específicas para guiar a los jóvenes en un ejercicio de reconocimiento frente a los temores que se les dificultaba expresar. Esto se hizo con el fin de que lograran establecer sus propias percepciones frente al papel de dicha emoción en sus vidas universitarias.

Finalmente, el proceso estuvo orientado a concluir en un nivel de expresión más alto, donde los jóvenes, después de exteriorizar aquellas emociones, sensaciones, opiniones y angustias, pudieran seguir sintiendo la confianza de expresarse y vencer sus temores a lo largo de la carrera. Los lenguajes lúdico-creativos acompañados de preguntas orientadoras construidas y explicadas por la recreadora, fueron la principal herramienta expresiva que se le presentó a los estudiantes en la consejería estudiantil, para que llegasen a vivir un proceso reflexivo (interno)¹⁷ que se evidenciara en la capacidad de expresar o socializar sus temores. Este tipo de lenguajes también influyó en el desarrollo de la autonomía de cada estudiante que saldría de la consejería a continuar con su proyecto académico, proporcionándoles

¹⁷“...en términos pedagógicos lo que hacemos desde la recreación dirigida es enseñar procedimientos específicamente técnicas apropiadas del arte o que provienen de las tradiciones lúdicas que se transforman en lenguajes lúdico-creativos (juegos simbólicos y representacionales) para lograr como objetivo la actividad recreativa interna, entendiendo que, “toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones...” (Mesa, 2007. P.20)

un conocimiento más amplio acerca de las maneras en que las emociones pueden ser abordadas de forma directa o indirecta a través de la danza, el teatro, la música o lo gráfico-plástico.

- **Momento 3.** Apropiación del contenido (saber hacer): En esta fase, la estudiante en práctica orientó las sesiones hacia el manejo de *contenidos procedimentales*, definidos por Mesa (2007) como aquellos conocimientos que le permiten al recreando aprender acciones para alcanzar una meta, así como las estrategias para solucionar problemas. Este tipo de conocimientos determina un orden para llegar a una meta, pero no significa que exista un paso a paso para ello, sino que le permite a los recreandos hacer nuevas propuestas.

Según la metodología empleada en la consejería estudiantil 2016-2017, la consejera propició un camino de aprendizajes, basado en herramientas lúdico-creativas y expresivas, que les permitieron a los estudiantes apropiarse los contenidos abordados. Esto se evidenció en el momento en que los jóvenes asumieron la tarea de burlarse de sus principales temores frente al proyecto académico, mediante la ejecución de una comparsa que recogió el acumulado de dichas vivencias y contenidos conceptuales. De este modo, los universitarios trazaron su propio camino hacia una meta en común.

Respecto a la pertinencia de las herramientas usadas en las sesiones de consejería y el haber trabajado de manera conjunta en el montaje de la comparsa, los estudiantes manifestaron:

“el paso por la consejería nos dejó varios aprendizaje y aportes como saber trabajar en equipo, enfrentando diferencias y resolviéndolas de la mejor manera. Con el montaje de la comparsa aprendimos a resignificar conceptos y a tener idea sobre la organización de desfiles que nos permitieron liberarnos...la libertad, nos la dio el carnaval” (Preciado, Ospina, Parra, Duque, 2017)

- **Momento 4.** Manejo del contenido (saber ser y estar): a través de los *contenidos de actitudes, valores y normas*, se buscó que los estudiantes crearan conciencia de sí mismos y de su contexto, a fin de que llegasen a enfrentar de una manera positiva sus temores, familias, amigos, y determinadas situaciones como el ingreso a la universidad, desprestigio de la carrera, reorganización o afirmación de su proyecto académico, adaptación a la carrera y rendimiento académico. Se logró que los estudiantes utilizaran la mayor riqueza posible de los contenidos apropiados a través de las fases.



Figura 12. Ensayo de comparsa "La Guachafita".

En vista de que los estudiantes se encuentran en una época de la vida que es flexible al aprendizaje, cuentan con varias herramientas y habilidades físicas, aptitudinales, artísticas y mentales, que hacen de dicha etapa un momento vital para sus proyectos a futuro; sin embargo, muchos no son conscientes de esto a la hora de afrontar situaciones académicas, personales, sociales, emocionales o familiares; de ahí la pertinencia de una persona en la Consejería Estudiantil que se preocupe por establecer una relación con los contenidos a abordar, a fin de proporcionar un acompañamiento sólido acorde a las necesidades de los recreandos. De esta forma se logra establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, a través del cual los universitarios fortalezcan dichas características de la juventud, que permiten definirla como una etapa vital en torno a su construcción personal y académica. Son dicientes las siguientes afirmaciones de los estudiantes:

Tabla 11. Aportes de la Consejería Estudiantil en los proyectos personales, profesionales y vocacionales de la cohorte 2016.

Estudiantes	Resultados del proceso
Lina Preciado Nathalia Castillo Nathaly Labiano Sebastián Echeverry	Uno de los aportes de la consejería fue ayudarnos a reconocernos a nosotros mismos, brindarnos herramientas para nuestra formación y para el desarrollo de nuestras habilidades.
Karen Muñoz Natalia Murillo Daniel Valencia Margarita Lozano	En lo personal nos ayudó a buscar nuestra propia vocación y nos alentó a luchar por nuestros sueños. Los talleres nos ayudaron a tomar conciencia de para qué somos buenos y de ahí aprendimos cuales eran nuestras fortalezas y debilidades.
Andrés Núñez Juan Gutiérrez Juan Parra Julieth Ordoñez Yeison Castro Jonny Montoya	A través de la consejería la practicante Natalia Balanta fortaleció nuestras virtudes y nos ayudó a adquirir confianza de manera social y personal. Descubrimos que el estudiante de recreación afronta muchos miedos y a través de la consejería podemos resolverlos.
Daniela Cataño Carlos Duque Jorge Rueda Felipe Quintero	La consejería estudiantil brinda un acompañamiento para que el proceso de adaptación a la vida universitaria sea menos traumática y más enriquecedor para cada estudiante. También brinda orientación hacia el enfoque vocacional de cada estudiante que espera cambiar de carrera.
Carolina Ospina Camilo Zamudio Isabella Marulanda	Es necesaria para que haya una persona que esté ahí cuando necesitemos saber algo sobre la universidad, carrera u otros consejos.
Laura valencia Yessica Cruz Dayana Portilla Deyarlin Montoya	La consejería nos ayuda a controlar emociones, da seguridad en cuanto a la carrera, nos orienta el en ámbito profesional, nos abre las perspectivas de la recreación y nos ayuda a descubrir nuestros gustos

Fuente: Resultados de Evaluación Anual, Consejería 2016-2017.

Los datos de la tabla anterior se refieren a las habilidades escénicas, artísticas, orales, sociales, narrativas, de liderazgo y trabajo en equipo, que los estudiantes identificaron y fortalecieron a lo largo de las actividades recreativas, las cuales influyeron en la reafirmación y reconstrucción de sus proyectos académicos, ya que los repensaron con relación a una vocación más que a los intereses económicos o sociales.

Como resultado de lo anterior, en el cuarto momento se hace visible la pertinencia de haber orientado los contenidos y tareas hacia un proceso expresivo y reflexivo, abordado manera progresiva; esto también le permitió que los jóvenes encontraran la seguridad de reconocer y expresar sus temores a medida que su confianza se comenzaba a afianzar

respecto a los temas trabajados. A partir del análisis se conoce que la apropiación de contenidos de actitudes, valores y normas se construyó gracias al anclaje de los cuatro momentos que conformaron el proyecto “Travesía, miedos y carnaval”, permitiéndole a los estudiantes trabajar desde lo individual hasta lo colectivo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 12. Resultado de los aprendizajes apropiados de forma individual y colectiva por los estudiantes a lo largo del proyecto.

Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
Exploración del contenido	Apropiación del contenido	Reconocimiento del contenido	Manejo del contenido
Individual	Individual/Colectiva	Colectiva	Individual
Los estudiantes manifestaron sus temores de manera muy sutil en la sesión #1, sin embargo, no los expusieron ante sus compañeros.	Con el paso de las sesiones los jóvenes logran identificar que sus compañeros también sienten dicha emoción y disminuye la resistencia de expresarse frente a sus pares, esto genera la oportunidad de despegar un proceso expresivo.	Los estudiantes manifestaron haber podido enfrentar y en algunos casos vencer sus temores: - “Dejé mis miedos a un lado y me permití vivir más libre y sin temor a equivocarme”. También se logró generar cierto grado de seguridad en los estudiantes: - “Confianza en la carrera y creer en mí misma”. - “Aceptar los retos y esforzarme por lograr las metas propuestas”. (sesión #2 – fase 3 de la metodología)	Los estudiantes reconocieron la consejería como un espacio para aprender a manejar y expresar las emociones. Además de ser un espacio para el acompañamiento y orientación de su proyecto de vida y nueva etapa académica. (sesión #1 – fase 4 de la metodología)

De lo dicho, se resalta la importancia de que el consejero aborde temas que son parte de la realidad de los estudiantes, principalmente con relación a sus proyectos

académicos ya que son la base del camino que ellos esperan atravesar en la universidad. Cabe resaltar que los temas y contenidos de su interés no siempre serán expresados de forma directa al consejero, por lo que éste debe apoyarse en los lenguajes-lúdicos para conocer aquellas situaciones que los jóvenes no se sienten cómodos de expresar en un primer momento frente a sus compañeros o personas que los rodean.

El análisis de algunos aspectos de la relación entre recreadora y contenidos deja claro que los temas articulados al proceso que se fue construyendo gradualmente en la Consejería 2016-2017 se fueron nutriendo y potenciado gracias a los aportes de los estudiantes que trabajaron de la mano con su consejera, de ahí que el proceso fuese apropiado por ambos actores del espacio y les permitiera alcanzar ciertos aprendizajes a nivel personal y profesional, como se ha mostrado a lo largo de este apartado y se amplía en los dos siguientes.

Por otra parte, tanto la estructura como la elección de los temas trabajados en la primera fase de la consejería se basaron en los aciertos y desaciertos de las prácticas anteriores. El desarrollo de contenidos y tareas que giraran en torno a las metas individuales, el manejo de las emociones, las relaciones inter e intrapersonales y la vida universitaria, fueron aspectos que los primeros consejeros identificaron como necesarios de tratar con los estudiantes al inicio de la carrera. En cuanto a los desaciertos, la segunda practicante dio a conocer la importancia de no sobreponer algunas estrategias pedagógicas, como salidas académicas, sobre otras situaciones de interés para los estudiantes.

Finalmente, se reconoce que la cuarta consejería estudiantil fue un proceso que le generó retos e incertidumbres a la estudiante en práctica, en vista de que dicho espacio también hizo parte de su formación profesional; caracterizar la nueva cohorte, atender e identificar sus necesidades, generar empatía con el grupo, sostener el vínculo programa académico-docentes-consejería estudiantil, planear, ejecutar y evaluar el proyecto, fueron retos significativos. Las tareas y contenidos presentados en este apartado, no se consolidaron fácilmente puesto que el proyecto de vida académico y la expresión de temores eran situaciones poco frecuentes entre los jóvenes, fue en el segundo semestre que la consejera y los estudiantes tomaron la decisión de abordarlos.

Con base a lo anterior, se puede afirmar que ninguna Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación puede ser igual, en vista de que cada año tanto la carrera como el consejero se enfrenta a un nuevo grupo de estudiantes con necesidades y características distintas; es ahí donde el recreador debe potenciar las estrategias funcionales en el espacio y darse la oportunidad de fortalecer aquellas áreas no alcanzadas en los proyectos anteriores, a fin de que los contenidos y tareas vayan influyan en la formación social, personal y académica de los universitarios.

5.2. Aportes de la interacción RECREANDO- CONTENIDO para el afrontamiento de la vida universitaria y fortalecimiento del Proyecto Individual.

Uno de los aspectos más relevantes en la juventud es el ingreso a la universidad, que cumple un papel preponderante en el “estatus” donde se ubicarán los jóvenes dentro de sus círculos sociales; sin embargo, como se ha mencionado en páginas anteriores, los jóvenes no se encuentran completamente preparados para asumir dicho momento, ni cuentan con un acompañamiento por parte de sus familias o amigos para hacerlo.

La metodología de intervención llevada a cabo con la cohorte 2016 en el proceso recreativo permite ver la relación que se teje entre los recreandos y los contenidos en la medida que los estudiantes son quienes marcan el punto de partida en la construcción del proyecto “Travesías, Miedos y Carnaval”, mostrándose interesados en abordar temas en torno a la vida universitaria y las emociones; Esto permitió que los contenidos y las tareas se mantuvieran anclados al proyecto académico y el desarrollo de la inteligencia emocional (Específicamente respecto al temor).

El diagnóstico participativo y la reconstrucción del proceso de acompañamiento a la cohorte 2016 arrojaron cuatro momentos claves para comprender el proceso progresivo a través del cual los jóvenes lograron acercarse y trabajar en torno a sus proyectos académicos; dichos momentos hacen referencia a la etapa escolar (grado 11), ingreso a la universidad, paso por la consejería y culminación de esta:



Figura 13. *Momentos claves para la construcción del proyecto académico, cohorte 2016.*

Nota: Los estudiantes llegaron al Programa Académico de Recreación y a la Consejería Estudiantil con pocas bases acerca de los contenidos que emergieron en las sesiones, ya que los proyectos trabajados en el colegio no estaban completamente enfocados en el área académica ni en que los estudiantes buscaran una orientación vocacional. Seguidamente, con el ingreso a la consejería la situación anterior fue abordada y comenzó a fortalecerse. Finalmente, se llegó al momento, en que los jóvenes lograron manejar dichas situaciones a través de los aprendizajes alcanzados.

Momento 1. Recapitulando lo mencionado en el marco conceptual, es necesario tener en cuenta el momento previo a la llegada de los jóvenes a la universidad, para comprender por qué muchas de las situaciones, acciones y comportamientos de los estudiantes, en el transcurso por la universidad. Aunque aparentemente los nuevos universitarios son personas que tienen claro para dónde van en la vida, los estudiantes de la cohorte 2016 dan cuenta de que no importa cuántos semestres o estudios previos¹⁸ se hayan realizado a la hora de tener clara la respuesta a esta pregunta.

Según la experiencia reconstruida en este trabajo de grado, los jóvenes no habían tenido una guía en la construcción de sus proyectos que les permitiera sentirse seguros y a gusto con sus decisiones, lo cual se presenta como una de las causas de las incertidumbres e inseguridades con que llegaron. En vista de que inicialmente eligieron su profesión en un periodo de fantasía, muchos de ellos tenían su proyecto académico visualizado

¹⁸ El 70% de los estudiantes llegaron a la carrera de recreación con otro insumo académico, mientras que el 30% solo contaba con los del colegio (La encuesta de reconocimiento fue aplicada a 30 estudiantes)

primordialmente en otras carreras, como medicina, ingeniería, deportes, artes y por último humanidades; también se conoció que sus proyectos de vida académica podrían necesitar reestructuración, fortalecimiento e incluso reconocimiento, mediante un proceso reflexivo y emocionalmente más claro. En efecto, los estudios previos con que llegaron la mayoría no les permitieron sentirse completos con sus proyectos académicos, en vista de que se basaron sobre los proyectos de vida “fantasiosos” que comúnmente se trabajan en los colegios sin un acompañamiento y comprensión del contenido apropiado por parte de los educadores.

Momento 2. Se estima que para este momento los estudiantes tomaron la decisión de entrar a la universidad sin tener claridad en sus proyectos académicos, como suele suceder en el periodo tentativo, lo cual se evidencia en los siguientes relatos:

¿Qué querías ser cuando estabas en la escuela?

R/ *“Nunca tuve una carrera definida, pero sabía que no quería algo que tuviera que ver con policías, violencia, etc. tenía una mente muy abierta a las humanidades”*
(Felipe Quintero)

¿Armaste un proyecto de vida antes de ingresar a la universidad? – SI ¿cuál era la meta más alta de ese proyecto? NO- ¿por qué?

R/ *“No, porque tenía pensado salir a trabajar”* (Leidy Portilla)

R/ *“Sí, ingresar a diseño gráfico”* (Guillermo Gutiérrez)¹⁹

Las afirmaciones anteriores dan cuenta de que los recreandos llegaron al mundo universitario con una aproximación previa a las metas que ellos esperaban alcanzar. El proyecto de vida es comúnmente trabajado en las instituciones educativas escolares; sin embargo, este no suele centrarse en el área académica, generando inconsistencias en la construcción de proyectos académicos sólidos, acorde a las habilidades y gustos personales de los estudiantes. En segundo lugar, se encuentra que las emociones no son tenidas en cuenta como un aspecto importante para que los jóvenes lleguen a enfrentar la universidad,

¹⁹ Resultado Sesión #1. Subtema: Introducción al proyecto de vida. fase 2. Construcción y Desarrollo de la propuesta de intervención ¡Quién Dijo Miedo, Yo Digo Carnaval!

como el caso de la cohorte 2016, recibida en una etapa de transición donde los estudiantes no tenían dominio de sus proyectos académicos ni de los temores que los acompañaban.

Momento 3. Una vez los universitarios llegaron al Programa de Consejería, comenzaron a interactuar con el entorno, la carrera, sus compañeros, docentes y consejera (recreadora), en distintitos escenarios. Inicialmente la Consejería representó para varios estudiantes un espacio confuso, vacío, inútil, perezoso. Sin embargo, a lo largo de las sesiones y los temas abordados, sus percepciones comenzaron a cambiar, dado que las vivencias estuvieron relacionadas con sus intereses. Esto se logró inicialmente a partir del protagonismo que la consejera les otorgó a los jóvenes en el proyecto de consejería.

Del mismo modo, los jóvenes pudieron encontrar un lugar donde lograban aceptar libremente que tenían temor respecto a la manera en que se estaba desarrollando su proyecto académico. ¿Qué es el proyecto académico? ¿qué habilidades tengo? ¿qué me gusta? ¿cuáles son mis metas? fueron las primeras preguntas que llevaron a los recreandos a vincularse con los contenidos conceptuales que se presentaron en el proceso pedagógico. El segundo grupo de preguntas generadoras giraron en torno a preguntas como: ¿cuáles son mis temores frente al proyecto de vida académico? ¿seré feliz con lo que he decidido hoy? ¿temo decepcionar a mis padres, sociedad o a mí mismo? ¿me entristece estar en el lugar donde me encuentro? A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Tabla 13. Logros de los estudiantes, con relación a los contenidos conceptuales presentados en el proceso.

Proyecto académico:	Expresión de temores:
- <i>“Ganas de seguir construyendo proyectos de viaje colectivos. Amor y pasión por el trabajo”.</i> - <i>“Aceptar los retos y esforzarme por lograr las metas propuestas”.</i>²⁰ - <i>“tener una familia, tranquilidad, viajar, graduarse, ser un profesional”.</i> - <i>“Esperamos trascender en las</i>	- <i>“Es la emoción que domina en mi porque siempre siento miedo antes de hacer algo, así esté segura”.</i> - <i>“En el transcurso de mi vida he pasado por muchas cosas que me ha marcado y tengo miedo de quedarme sola”</i>²². - <i>“No ser un buen profesional”.</i>

²⁰ Resultado Sesión #2. Fase 3. Capítulo 3, Metodología. Construcción y Desarrollo de la propuesta de intervención ¡Quién Dijo Miedo, Yo Digo Carnaval!

²² Diario de campo sesión #1, Manejo de las Emociones – Fase 2.

<i>diversas etapas que están afrontando”.</i> - <i>“Aunque habrá amenazas en el camino, confiamos en que nuestra experiencia nos ayudará a defendernos y alcanzar las metas personales”²¹.</i>	- <i>“No conseguir trabajo en lo que deseo”.</i> - <i>“Caer en bajo”.</i> - <i>“No continuar la carrera por motivos personales y económicos”.</i> - <i>“Reprobar el curso de inglés”.</i> - <i>“No ser feliz con lo que hago”.</i>
---	--

Retomando lo dicho por Giddens (1991) acerca de “un mundo de opciones alternas de estilo de vida”, la planificación estratégica de los proyectos académicos adquirió una especial importancia para los estudiantes asignándoles un grado de seguridad y claridad en lo que deseaban alcanzar (aun en medio de tanta incertidumbre) mediante la comprensión y apropiación de los contenidos abordados y tareas ejecutadas. Frente a esto, se reconoce la importancia de guiar y acompañar dichos procesos en espacios universitarios que acogen día a día jóvenes llenos de energía, talentos, ideas y sueños, que muchas veces no reconocen de sí mismos o por múltiples motivos temen exteriorizar.

Momento 4. Acorde a la teoría de Feldman (2007) sobre la “reacción de ajuste” situada en el primer año universitario, la cual necesita ser asumida y acompañada por la inteligencia emocional e inteligencia práctica a fin de facilitarle al sujeto el desarrollo de habilidades para afianzarse los dos primeros semestres, son dicientes las expresiones de los estudiantes como: *“Uno cree que lo que le pasa en la vida, respecto a los temores, es único, pero me he dado cuenta de que entre todos tenemos similitud de temores con relación a la carrera, si la vamos a terminar o no, con relación a nuestros proyectos, etc. Personalmente, al lograr al identificar que no soy el único que tiene esos temores, pudo contar con el apoyo de mis compañeros y viceversa”* (Quintero, 2017)²³.

En cuanto a la inteligencia emocional se expresó: *“El espacio de la consejería me ayudó a crear vínculos reales, a conocerme a mi misma y a mis compañeros puesto que inicialmente, aunque no pareciera, me atemorizaba generar confianza con mi grupo y abrirme con ellos... me dio herramientas para vencer temores y afrontar la vida*

²¹ Resultado Sesión #2. Fase 1. Capítulo 3, Metodología. Construcción y Desarrollo de la propuesta de intervención ¡Quién Dijo Miedo, Yo Digo Carnaval!

²³ Resultado Sesión #3. Fase 2. Capítulo 3, Metodología. Construcción y Desarrollo de la propuesta de intervención ¡Quién Dijo Miedo, Yo Digo Carnaval!

universitaria teniendo en cuenta que no estoy sola y que siempre estaré con amigos, profesores u otras personas, que están viviendo el mismo camino” (Segura, 2018)²⁴

Lo dicho por Feldman (2007), en contraste con lo vivido en la Consejería Estudiantil, permite afirmar que ésta se presentó como un escenario para el fortalecimiento de ambas inteligencias; así mismo los estudiantes alcanzaron cierto grado de seguridad y claridad frente a lo que deseaban alcanzar en sus proyectos académicos.

Por otra parte, este cuarto momento de la relación recreando-contenido puede asociar con el periodo realista de Ginzberg (1972) y los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a través de los contenidos procedimentales y actitudinales. El periodo realista da cuenta de por qué, aunque los cuatro estudiantes entrevistados no tenían completamente claro qué querían estudiar, sí sabían lo que no querían ser, puesto que las decisiones en ese momento se encuentran relacionadas con las vivencias de los sujetos. Camilo Zamudio tenía claro que quería estudiar algo que le permitiera cambiar el tipo de educación que había recibido; Narly Rodríguez, a diferencia de sus tías, quería ser una mujer independiente; Andrés Núñez anhelaba ser el primer universitario en la última generación de su familia; y Natalia Murillo tenía el anhelo de ayudar a los demás a alcanzar sus metas, como ella decidió hacerlo, aunque esto le implicara desplazarse lejos de su familia.

Gracias a las nuevas concepciones construidas frente al temor, los jóvenes de la cohorte 2016 encontraron una oportunidad para superarse a sí mismos y hacerse resilientes ante las situaciones de la vida universitaria que ponen en un escenario sus emociones ya fuese en pro o en contra de su formación; en efecto, los estudiantes finalmente reconocieron la Consejería Estudiantil como un espacio que los ayudó a vencer sus temores y desarrollar una confianza en sí mismos, en sus talentos, sueños, pasiones y metas a alcanzar. Asimismo, los jóvenes expresaron su deseo de seguir estudiando teniendo en cuenta su orientación vocacional, ya fuese dentro o fuera del programa académico; además encontraron en el proceso expresivo una oportunidad para llevarse herramientas que pondrían en práctica durante la vida universitaria al culminar la consejería, para superar

²⁴ Entrevista realizada en marzo de 2018. Testimonios recolectados para el trabajo de grado.

aquellos temores que surgirían en el camino²⁵. De manera análoga, los cuatro estudiantes entrevistados dan cuenta de la apropiación de los aprendizajes alcanzados:

- CAMILO ZAMUDIO PINEDA (Estudiante migratorio de otra carrera):

“El final de la Consejería me llevó primeramente a ser sensible frente a las situaciones de mis compañeros y a darle espacio a mis emociones; también concluí que debo dejar de ser una persona que no siente ni muestra. En segundo lugar, encontré una forma a través de la cual yo puedo llevar a las personas, principalmente a los niños como el futuro del país, a ser más humanos puesto que hoy en día las emociones se viven de forma impulsiva...pude hacer un análisis de mí y de lo que podría hacer” (Zamudio, entrevista realizada en marzo de 2018).

- NARLY RODRÍGUEZ (Estudiante que desea ingresar específicamente a la universidad sin importar el programa):

“Aunque Nati sabía que me quería ir de la carrera, sus actividades realizadas los martes más las conversaciones cuando salíamos de la universidad, me ayudaron a elegir un nuevo proyecto académico”

- ANDRÉS FELIPE NÚÑEZ (Estudiante que busca cambiarse a otra carrera):

“Para mí el cierre de la consejería representó el final de un ciclo que me ha ayudado mucho en vista de que recuerdo varias actividades de las que vivimos, las cuales realizaré a futuro, además de ser un acompañamiento que me sirvió en un par de primeros semestres en los que uno está a la deriva” (Núñez, entrevista realizada en marzo de 2018).

- NATALIA MURILLO (Estudiante que entró al Programa Académico de Recreación como parte de su proyecto de vida):

- *“El final de la consejería representó el estar capacitada para afrontar la vida universitaria sola; fue un proceso en el que me prepararon para asumir el área*

²⁵ Ver Tabla #11. Aportes de la Consejería Estudiantil en los proyectos personales, profesionales y vocacionales de la cohorte 2016.

académica, sin recaer en mis temores” (Murillo, entrevista realizada en marzo de 2018).

Mesa (2011) expone que la recreación guiada desencadena procesos pedagógicos que impactan los pensamientos, reflexiones y aprendizajes en las personas, que se harán visibles en sus actitudes y comportamientos. En la presente consejería, se pudo evidenciar el impacto de los ejes temáticos abordados a través del comportamiento y reflexiones de los estudiantes, pasando de ser un grupo altamente competitivo a uno capaz de trabajar en equipo, manejar sus emociones, entender las situaciones del otro, reconocerlo y ayudarlo a enfrentar sus temores.

A partir de ese momento, aproximadamente más de la mitad de los estudiantes siguieron sus proyectos académicos en el programa de Recreación, el resto le apostó a otras carreras acorde sus habilidades e intereses. También, se mostraron seguros frente a las decisiones académicas que estaban tomando y la posibilidad de expresarse directa o indirectamente a fin de fortalecer sus proyectos académicos.

Los aprendizajes adquiridos también llevaron a los estudiantes a crear nuevas formas de expresar sus emociones sin afectar su integridad o la de los demás, a mostrarse más seguros ante la sensación del temor, a optar por hacer bien sus labores en el lugar donde estén, a participar en más espacios de la carrera y a reconocer que sienten temor, alegría, enojo, amor, etc. De esta manera, se muestra la importancia de los procesos expresivos propiciados dentro de la Consejería Estudiantil para estudiantes de primero y segundo semestre en Recreación: los jóvenes pasan por un proceso que no solamente los acoge, sino que los prepara para continuar el trayecto universitario, prestando atención a necesidades e interés que se relacionan con las situaciones de su día a día.



Figura 14. Trabajo en equipo. "Lo Único Imposible Es Aquello que No Intentas".

Nota: La imagen corresponde a la sesión #4 Primer Encuentro con Mis Temores. de la fase 2. En ese momento los estudiantes se encontraban desarrollando la tarea grupal de armar un rompecabezas.

5.3. Influencia de la interacción RECREADOR-RECREANDO en el desarrollo de la Consejería Estudiantil como un programa de bienestar académico universitario.

La Consejería Estudiantil es concebida como un espacio para el acompañamiento académico y socioafectivo de los estudiantes y hace parte del Programa de Bienestar Universitario, en la medida que les proporciona herramientas (Manejo de las emociones, el tiempo, las relaciones interpersonales, hábitos de estudio, etc.) para que su primer año en la universidad sea menos angustiante, y de ahí en adelante logren desarrollar alternativas más autónomas frente a las dificultades e incertidumbres de lo que implica esta nueva etapa en sus vidas. Para ello, este programa se ha ido fortaleciendo teórica y metodológicamente con el paso de las cohortes desde el 2013 hasta la actualidad. Una de las principales características que hacen que esta Consejería trascienda los programas convencionales de bienestar académico universitario es la incursión de proyectos recreativos pensados por estudiantes en práctica profesional (consejeros) del mismo programa académico, quienes llevan a cabo acciones que impactan la vida de cada cohorte mediante la recreación.

Mesa (1998) señala que la recreación es una práctica educativa que permite la construcción de significados y sentidos en la educación formal e informal, mediante la implementación de la SAR y la SARI (Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva) que se nutren de las preguntas generadoras realizadas por el recreador, quien se encarga de acompañar el proceso reflexivo para dar respuesta a ellas mediante el uso de lenguajes lúdico-creativos. De este modo, el análisis de la SAR registrado en la metodología del presente trabajo de grado se presenta como la base para el análisis de la influencia educativa dentro de la Consejería Estudiantil. En este apartado se abordará la relación establecida en el proceso de interactividad entre el recreador y el recreando.

La interacción entre ambos actores de la consejería a lo largo del proyecto “Travesías, Miedos y Carnaval”, permite establecer que el proceso de enseñanza y aprendizaje funcionó de manera cíclica, es decir, que las acciones, interés y conexión que la consejera y estudiantes le otorgaron al proceso hicieron posible el desarrollo de aprendizajes en torno a los contenidos consolidados por ambas partes:

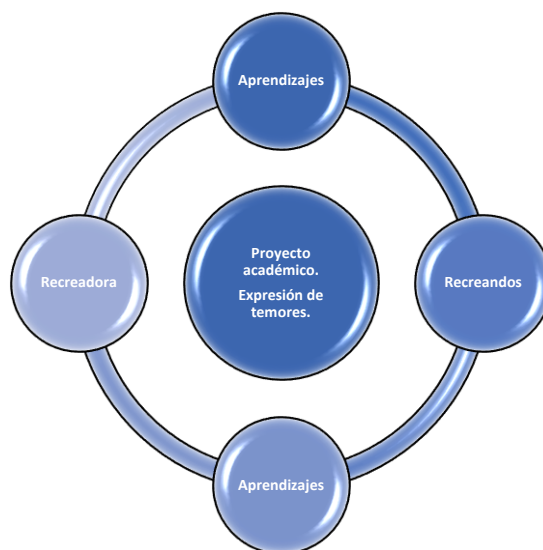


Figura 15. *Proceso para el alcance de aprendizajes, Recreador y Recreandos. Consejería 2016.*

A fin de hacer un análisis acerca del cumplimiento de la relación anteriormente expuesta de manera gráfica, este segmento establece una relación entre el marco conceptual y las cinco experiencias personales recogidas como herramienta metodológica.

En la relación recreandos-contenidos se observa el importante papel del consejero en un programa que tiene el objetivo de brindar un acompañamiento más que una “inducción”, como lo resaltaban durante conversaciones informales los estudiantes. El papel del consejero en el proceso de exploración, reconocimiento, apropiación y manejo de los contenidos jugó un papel significativo para los recreandos, en la medida que contaron con una persona con más experiencia en la vida académica, pero no tan alejada de su situación actual como lo sería un docente; esto les permitió sentir menos presión social a la hora de repensar sus proyectos académicos e identificar la emoción del temor, que acompaña dicho momento.

La cohorte 2016 contó con tres estudiantes mayores de 24 años, los cuales aparentemente se debían encontrar en la capacidad de tomar buenas decisiones, manejar sus emociones, enfrentar sus temores y asumir con madurez la vida universitaria por ser adultos. Sin embargo, estos estudiantes vivieron el proceso junto con sus compañeros y revelaron que también tenían falencias para trabajar en equipo, orientar su proyecto académico de manera autónoma, reconocer sus temores y expresar distintas emociones con libertad. La Consejería también les proporcionó nuevos aprendizajes.

Las primeras preguntas generadoras acerca del proyecto de vida ocasionaron respuestas acompañadas de angustias, debido a que la relación establecida con el proyecto de vida (lo más cercano donde los universitarios habían pensado sus ideales académicos) era de temor. Una vez la estudiante en práctica estuvo al tanto de este hecho, se hizo responsable de guiar y acompañar a los jóvenes hacia la meta de fortalecerse emocional, social y académicamente, mostrándoles que sus situaciones son importantes y que pueden ser superadas, como ella lo había logrado hasta el momento. Para este proceso, la consejera se encargó de planificar, comprender y vivenciar cada una de las actividades recreativas, a fin de que fuesen experiencias significativas para los estudiantes.



Figura 16. Acompañamiento de la consejera en las actividades desarrolladas.

5.3.1. Relación Recreadora-Recreandos, establecida por la cohorte 2016.

En la cohorte 2016 la relación entre la consejera y los estudiantes se estableció de la siguiente manera:

- **Primer semestre:**

1) Identificación de la consejera como “tutora”. Los estudiantes comenzaron a buscar a la practicante para preguntarle cosas acerca de la carrera, las materias, los docentes más duros y los más “chéveres”, también para recibir ayuda con los textos trabajados en clase y tareas a entregar.

2) Los estudiantes establecieron una diferencia entre los docentes (clases magistrales) y la consejera (sesiones de consejería), lo cual les permitió verla como un par sin dejar de ser una autoridad.

- **Segundo semestre:**

3) Los jóvenes reconocieron que tenían una persona “para ellos” con la cual podían contar en todo momento, lo cual instauró progresivamente grados de confianza en los

estudiantes con la consejera, llevándolos a acogerla como parte de su grupo, aunque perteneciera a otro semestre.

4) También fueron conscientes del papel de la consejera en su primer año académico, resaltando el acompañamiento y atención brindados, durante las evaluaciones finales y las conversaciones informales. Del mismo modo comenzaron a manifestar la sensación de seguridad que les proporcionó la practicante, al visitar a diario el lugar físico que la acoge (Laboratorio de Recreación) identificándose como parte de él.

5) Por último, los estudiantes compartieron sus situaciones personales con ella, involucrando sus consejos como parte de las decisiones a tomar en sus áreas personales y académicas.

A continuación, se traen a colación algunas intervenciones de los estudiantes acerca de lo dicho hasta el momento:

“Nati además de ser nuestra consejera se convirtió en nuestra amiga y era la única persona de un semestre superior con la que contábamos.” (Rodríguez, entrevista realizada en marzo de 2018)²⁶

“Por tu pasión lograste grandes cosas ... tú eres la mejor consejera y una dulce persona”. (Quintero, Rueda, Duque y Cataño, 2017)²⁷

De lo anterior, se puede afirmar que la relación formada entre los estudiantes y su consejera se presentó como uno de los aspectos más relevantes en el desarrollo de aprendizajes. Así mismo, se identifica la zona de desarrollo próximo (ZDP) como el centro de las interacciones establecidas en el proceso recreativo, a fin de que la consejera lograra poner en escena sus habilidades y conocimientos, aportando al proceso de los estudiantes que se encontraban atravesando una situación vivida previamente por ella.

Lo analizado permite identificar que la ayuda pedagógica inmersa en el proceso recreativo ayudó a que la consejera, a través de la interactividad, propiciara la construcción de significados y sentidos por parte de los recreandos. Esto se evidenció en la medida que

²⁶ Ver apartado 4.2. Relatos de la experiencia.

²⁷ Resultados de Evaluación Anual, Consejería 2016-2017. Fuente: Informe de Práctica Profesional, Consejería Estudiantil Periodos Académicos agosto-diciembre 2016/febrero-junio 2017. Propuesta de Intervención ¡Travesías, Miedos y Carnaval! (P.p 76)

los estudiantes alcanzaron significados con relación a qué es y cómo se construye el proyecto académico personal, además de comprender qué papel cumplen las emociones en la vida académica; sumado a esto, la practicante acompañó el proceso en que los estudiantes le otorgaron sentido a aquellos significados construidos, permitiéndoles encontrar el valor de enfrentar sus temores de manera individual y colectiva, haciendo de ellos, una posibilidad para autor-reconocerse, superarse a sí mismos y tomar decisiones autónomas en sus proyectos individuales.

Así mismo, las tres narraciones anteriores de los estudiantes dan cuenta de la seguridad otorgada por la consejera mediante la zona de desarrollo próximo, en la medida que no solo brindó herramientas o dio la inducción de cómo sobrepasar la situación, sino que se involucró en el proceso, impulsando el desarrollo y la reformulación de significados y sentidos por parte de los recreandos a lo largo de las sesiones programadas.

De lo anterior se puede suponer que, si la practicante no hubiese estado acompañando a los nuevos estudiantes, de igual forma hubiesen surgido en sus carreras, pero difícilmente hubieran logrado identificar por qué aplazaron el curso de inglés toda la carrera, por qué no continuaron en el programa académico en que se sentían a gusto, por qué dejaron la universidad por tantos meses para buscar un empleo, entre otras decisiones tomadas por el temor reprimido que no habían llegado a expresar o si quiera reconocer.

Esto sustenta la idea de que la interacción recreadora-recreandos aportó al desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, en vista de que adquirieron la capacidad de hacer una valoración de sus emociones en relación consigo mismos y su entorno académico; también desarrollaron la inteligencia práctica en la medida que fueron capaces de manejar las nuevas situaciones de la vida académica.

Por otra parte, la estudiante en práctica tuvo la oportunidad de aprender junto con los estudiantes a expresarse, reconocer a los compañeros como un elemento clave en el transcurso de la vida académica, desarrollar su autonomía y apostarle a lo que desea. Cabe resaltar que, aunque se encontrara en un nivel académico más avanzado que sus recreandos, también se acercó por primera vez a los contenidos abordados durante el proyecto, viviendo su propio proceso de formación emocional en el ámbito académico. A propósito de esto, se hace oportuno incluir aquí el testimonio en primera voz:

“Estar a cargo de la Consejería Estudiantil fue una de las vivencias más significativas para mi vida en la medida que aprendí a reconocer el temor como parte de las emociones vitales, que pueden ser abordadas desde mi quehacer. Por otro lado, pude reconocer que como joven tengo muchos temores respecto a mi proyecto de vida académico y personal, los cuales eran similares a los de los chicos de segundo semestre, aunque yo ya me encontraba en séptimo; miedo frente al inglés (materia que hasta el momento había cancelado por temor a perderla) y miedo a la inestabilidad económica” (Ospina, 2017. Relato escrito en marzo de 2018)²⁸.

De lo mencionado por Mesa (1997) acerca de la influencia educativa, se sostiene que a través de la interactividad entre recreadora-recreandos, se desprendió un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la partición de ambas partes dio paso a la apropiación de nuevos conocimientos. En otras palabras, esta relación cumplió un papel determinante en el alcance de los objetivos propuestos en la SAR, puesto que fortaleció el principal aspecto de la interactividad que corresponde a la participación. También se destaca la doble formación alcanzada, en vista de que las vivencias impactaron ambos actores en el contexto, generando aprendizajes que les permitieron tomar acciones y comportamientos frente a la vida académica y sus temores personales.

Lo anterior se encuentra soportado con la alta asistencia de los estudiantes a las sesiones de consejería, con el cumplimiento de las tareas propuestas por la recreadora en cada sesión, con los resultados alcanzados en la evaluación anual²⁹, con la ejecución de una comparsa para expresar públicamente los temores de la cohorte, con el reconocimiento del papel de la consejera en sus procesos personales como académicos, y con los relatos personales de los estudiantes; todo ello registrado a lo largo del presente trabajo de grado.

A manera de conclusión, en este apartado se ha buscado resaltar el papel de un consejero en un programa de bienestar para la comunidad universitaria como lo es la

²⁸ Ver Anexo 3. RELATO DE EXPERIENCIA – CONSEJERA ESTUDIANTEL NATALIA OSPINA BALANTA.

²⁹ Ver Tabla #11. Aportes de la Consejería Estudiantil en los proyectos personales, profesionales y vocacionales de la cohorte 2016.

Consejería Estudiantil del Programa Académico Recreación, ya que la vinculación afectiva o relacional que logró la estudiante en práctica profesional con la cohorte 2016, deja ver que los jóvenes llegan a la universidad con la necesidad de ser acogidos, escuchados, orientados, comprendidos y acompañados durante su primer año en la carrera; tarea que muchos docentes no lograrían asumir debido a sus obligaciones o distancia entre la situación vivida por los estudiantes y la que se encuentran asumiendo estos adultos.

De la misma manera, se puede afirmar que la persona ubicada en la consejería estudiantil debe cumplir con unas características específicas, que enriquezcan el proceso de formación tanto para el estudiante en práctica profesional como para las nuevas cohortes, de lo identificado a lo largo del análisis se puede decir que el consejero debe ser una persona *atenta* a lo que los estudiantes esperan expresar, *apasionada* por la profesión que está aspirando, *diligente* en buscar soluciones ante cualquier situación manifiesta por la cohorte, *organizada* en los proyectos a ejecutar, *discreta* con las situaciones que va a manejar, *empática* con los grupos sociales y *dispuesta a dar* de lo que conoce para recibir así mismo de los demás.

5.4. Resultados del Mecanismo de Influencia Educativa en el desarrollo de la inteligencia emocional y gestión de las Emociones.

El presente apartado contiene las reflexiones finales del proceso expresivo en cuanto a la gestión de temores para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, llevado a cabo con los jóvenes universitarios de la Consejería Estudiantil 2016-2017, enfatizando así mismo en la ayuda pedagógica y los mecanismos de influencia educativa que se desplegaron de la interactividad en el proyecto anual.

Como se mencionó en el marco conceptual, la juventud en algunos casos suele ser entendida como la culminación de la adolescencia y la transición hacia la adultez, dos etapas con un estatus de interés social alto, el cual no posee la juventud, por lo que se suele ignorar que ser joven continúa siendo una etapa de formación, necesaria de ser comprendida y acompañada socialmente. A lo largo del análisis se ha podido conocer que ser joven, además de tener elementos cronológicos, es un asunto integral: físico, psicológico y emocional, lo cual significa que no es una etapa terminada donde los estudiantes universitarios dejan de tener necesidades relacionadas con los tres aspectos

mencionados, problemas, frustraciones, asuntos de la personalidad, relaciones interpersonales y demás situaciones cotidianas en torno al estilo de vida se supone deben tener (Escobar, 2015).

Para Giddens (1991) la selección y creación del estilo de vida, se rige a los modelos de grupo, visibilidad de roles y circunstancias socioeconómicas. Ingresar a la universidad, muchas veces es una decisión tomada por presiones familiares más que por un interés personal, principalmente cuando de forma directa o indirecta se obliga a la persona a estudiar una carrera acorde al rol de su acudiente o sociedad, tal y como le sucedió a Narly (una de las estudiantes entrevistadas en representación de varios compañeros) quien llegó a la universidad por la presión de su familia para que continuara sus estudios rápidamente al migrar del colegio.

A partir de los resultados de las sesiones de la SAR y el análisis del proceso, se conoció que los estudiantes admitidos en el programa académico llegan en su mayoría sin una inteligencia emocional sólida, provocando diversas emociones que pueden ser negativas en su proceso académico, si no son expresadas, comprendidas e intervenidas. Este hecho debe ser tenido en cuenta para guiar a los estudiantes en procesos expresivos, que le permitan al programa mejorar la calidad de resultados académicos y a los estudiantes encontrar una “seguridad ontológica”³⁰ (Giddens, 1991) en el desarrollo de la inteligencia emocional, la cual es importante de tener en cuenta para decidir, trazar y culminar sus carreras profesionales.

El temor de los estudiantes en primer semestre con relación a la inestabilidad económica es un aspecto común por tener presente en las aspiraciones de estilo de vida que los estudiantes desean; esto se puede presentar con más fuerza debido a las dinámicas de la modernidad donde la distinción de clases se hace cada vez más visible, generando o cerrando oportunidades de forma drástica. El temor al inglés y a la mala ortografía son otros aspectos relacionados con el nivel socioeconómico de la cohorte, ya que la mayoría proviene de colegios públicos³¹, donde la educación en lenguas extranjeras tiene una

³⁰ Se refiere a la conexión agradable que logra el “ser” con su entorno, experimentando sensaciones de control sobre las dinámicas que lo rodean. Un sentimiento de fiabilidad basado en la confianza que los seres humanos depositan en la permanencia de sus entornos sociales o materiales.

³¹ Ver anexo 2. Punto 2.2. DATOS EXTRAÍDOS DEL DIAGNOSTICO DE LA CONSEJERÍA ESTUDIANTIL 2016-2017.

metodología de enseñanza básica a diferencia de los colegios privados que en su mayoría son bilingües. Finalmente, el temor al fracaso académico y al desprestigio de la carrera están relacionados con prejuicios sociales que le otorgan un estatus más alto a ciertas carreras que a otras, condicionando así mismo el éxito que una persona puede alcanzar.

Cabe resaltar que los temores acerca del proyecto académico presentes en los estudiantes están vinculados a situaciones sociales, económicas y familiares, previas a la universidad, las cuales deber ser identificadas por el consejero a fin de crear propuestas referentes a la realidad de los recreandos, promoviendo su participación en la búsqueda de soluciones. En la Consejería Estudiantil de la cohorte 2016, se identificó que los estudiantes experimentaban sensaciones de ansiedad o angustia producidas por distintos temores. Frente a ellas, fue necesario que los jóvenes encontraran formas de mediarlas. Como lo menciona Giddens (1991):

*“La confianza que, en circunstancias normales, presta el niño a sus cuidadores podría considerarse, en mi opinión, una especie de vacunación emocional contra las angustias existenciales (una protección contra amenazas y peligros futuros, que permite al individuo mantener la esperanza frente a cualquier circunstancia debilitadora que haya de afrontar más tarde)...**la confianza básica** es el apoyo más importante de un caparazón defensivo o coraza protectora que todas las personas llevan consigo como medio que les permite salir adelante como medio de la vida cotidiana”* (pág. 56)

La confianza básica de los estudiantes de primer semestre ante sus temores se basó en las metas que todos deseaban alcanzar en alguna carrera universitaria; guiarlos a construir o recordar en qué se basa su confianza fue una de las tareas más significativas en el proceso de consejería, en vista de que es un aspecto relevante que acompaña el desarrollo de la inteligencia emocional y gestión de las emociones. Respecto a lo dicho por Marina (2006), quien afirma que el fenómeno de la valentía no desaparece el temor de las personas, pero sí les permite manejar sus miedos, se puede decir que los estudiantes adquirieron a través de la comparsa y sus lenguajes expresivos, la motivación para manejar el temor frente al proyecto de vida académico.

Lo anterior se logró de manera significativa gracias al estudio de la influencia educativa, en el cual se puede destacar el papel de la ayuda pedagógica representada por la consejera a los estudiantes. Como lo señala Coll,

“conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares” (1990, p. 448).

Como resultado de ello, se resalta:

1. El acompañamiento efectuado por la recreadora a la hora de hacerle saber a los jóvenes que sí podían afrontar el mundo universitario, superando de manera individual y colectiva los obstáculos presentados en el camino. En la actualidad se les exige a los jóvenes actuar de cierta manera y realizar acciones acertadas, sin enseñarles cómo deben hacerlo. Por otra parte, se asume que ya están grandes y no necesitan ser acompañados o sentirse protegidos ante situaciones desconocidas, lo cual se desmiente según la experiencia reconstruida y analizada en este trabajo de grado. Para dar cuenta de lo dicho, se citan algunas de las respuestas de la evaluación anual del proceso de consejería respecto al papel de la practicante para la cohorte 2016:

- *“nos ayudó a encontrarnos con nosotros mismos. Nos hizo felices y respondió muchas dudas. Vocacionalmente fue una guía y ejemplo de lo que puede hacer un recreador. Profesionalmente nos dio las diferencias que hay entre un activista y un recreador”* (Muñoz, Murillo, Valencia y Lozano, 2017)³².

- *“Nos generó confianza en la carrera, creer en sí mismos y que somos capaces de producir”* (Portilla, Valencia, Montoya, Cruz, 2017).

³² Diario de campo: Resultados de Evaluación Anual Consejería 2016-2017 – Fase 4.

La ayuda pedagógica brindada por la consejera durante el primer año académico a los estudiantes cumplió la función esperada de guiar a los estudiantes en la construcción conjunta de significados y sentidos. Según Coll (1992) lo anterior, como uno de los mecanismos para el análisis de la influencia educativa, permite comprender la realidad (en este caso la vida universitaria y el proyecto académico). Esto se logra cuando los recreandos llegan a acuerdos sobre la definición y construcción de algo colectivo, basándose en los aprendizajes previos de cada uno.

“El carnaval es la alegría de la vida” (Ordoñez, 2017), *“fuimos felices”* (Lozano, 2017)³³. Los estudiantes sobrepusieron la emoción de la alegría ante sus temores. “La Guachafita” fue más que una comparsa presentada como acto festivo en el campus universitario, para la cohorte 2016 significó la posibilidad de reconocerse, liberarse, jugar, ser felices, dominar y burlar sus temores frente al proyecto de vida académico, pues al vencer el temor, la risa se presentó como la posibilidad de aclarar la conciencia de los estudiantes y les reveló un “nuevo mundo” (Bajtín, 1987). Su montaje propició el dialogo e intercambio de opiniones, lo cual se reflejó en la incorporación de varias expresiones para exteriorizar sus temores.

Otros significados del proceso alcanzados de manera colectiva se centran en la importancia del trabajo en equipo, compañerismo, autoconocimiento, tolerancia, sentido de pertenencia por el proceso individual y colectivo, la comprensión por las situaciones de sus pares, el papel de las emociones y su expresión en la vida universitaria. Algunos también surgieron a través de las sesiones de consejería y la intervención de los lenguajes lúdico-creativos. Son dicientes los siguientes relatos:

- *“Uno de los recuerdos más increíbles que tengo es la realización de la comparsa con mis compañeros; ese día aprendí lo que era ser una recreadora, dejar el mido, la pena a sentir que estaba haciendo el ridículo, porque en realidad estaba ejerciendo mi carrera. Fue un aspecto que me ayudó a entender a qué me quiero dedicar en el futuro”* (Segura, 2018)

³³ Resultados de Evaluación Anual, Consejería 2016-2017. Fuente: Informe de Práctica Profesional, Consejería Estudiantil Periodos Académicos agosto-diciembre 2016/febrero-junio 2017. Propuesta de Intervención ¡Travesías, Miedos y Carnaval! (P.p 76)

- *“pude pensar de otra manera las cosas, al principio la vida universitaria es complicada y la pudimos comprender de una forma diferente. Lo vivido le dio sentido a mi carrera”* (Marulanda, 2018)
- *“La consejería nos enseñó a trabajar en equipo, cada sesión debíamos interactuar con distintos compañeros, hoy en día (cuarto semestre) eso se ha reflejado en la capacidad de seguir trabajando con otros fuera de la zona de confort, haciendo el grupo más comprensivo entre sí”* (Marulanda, 2018)³⁴

2. El trabajo de la consejera incorporó lenguajes lúdico-creativos mediante los cuales los jóvenes pudieron expresar de una manera diferente sus temores, comenzando por el temor a hacerlo. Sumado a esto, se encuentran los lenguajes festivos facilitados a los recreandos para que enfrentaran de manera creativa diversas situaciones de la vida universitaria e incluso las personales; sin embargo, los estudiantes estuvieron en la libertad de utilizar y proponer nuevas formas de expresión a partir de su experiencia; esto se logró con el paso hacia el segundo mecanismo de influencia educativa “cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea”³⁵ (Coll, 1992).

Respecto a lo anterior, la cohorte 2016 puso en práctica los aprendizajes adquiridos a lo largo de las dos primeras fases de la SAR a cargo de la consejera; en la tercera fase (Culminación del proyecto y socialización), se da cuenta de la responsabilidad y apropiación de la tarea por parte de los estudiantes en vista de que el montaje de la comparsa contuvo ensayos programados de manera autónoma por el grupo, convocatorias, construcción de vestuarios, concepto, estructura musical y teatralidad. Los estudiantes mencionaron:

³⁴ Entrevista realizada en marzo de 2018. Testimonios recolectados para el trabajo de grado.

³⁵ “Los estudiantes sobrepusieron la emoción de la alegría ante sus temores. “La Guachafita” fue más que una comparsa presentada como acto festivo en el campus universitario, para la cohorte 2016 significó la posibilidad de reconocerse, liberarse, jugar, dominar y burlar sus temores frente al proyecto de vida académico, pues al vencer el temor, la risa se presentó como la posibilidad de aclarar la conciencia de los estudiantes y les reveló un “nuevo mundo” (Bajtín, 1987). Dichos aprendizajes, hacen referencia a los significados y sentidos construidos por los recreandos a partir de la consolidación de contenidos junto con ayuda de la consejera” (Mesa, 2007)

- *“En la comparsa quedaron recopiladas las bases brindadas en la consejería, debimos escucharnos, aprender de los demás y ayudarnos, tal como Nati lo hizo con nosotros”* (Segura, 2018)
- *“el acompañamiento de la consejera estuvo siempre muy acertado, puesto que nos brindó herramientas para asumir una nueva etapa. En el transcurso del proceso tuvimos una persona a quien recurrir, sin embargo, nos generó una autonomía puesto que en algún momento debimos buscar soluciones solos; en caso de no saber cómo hacerlo teníamos la seguridad de que podríamos volverla a buscar para que nos diera un consejo”* (Marulanda, 2018)
- *“En algún momento tuvimos que enfrentar solo nuestras situaciones, no solo en la consejería sino en las clases, donde pudimos poner en práctica lo aprendido en las sesiones. Vencer los miedos, reconocer nuestras fortalezas y debilidades, fueron algunos de los aspectos puestos en práctica”* (Montoya, 2017)³⁶



Figura 17. Foto grupal, inicio de montaje comparsa "La Guachafita".

De la ayuda pedagógica también se señala la “metáfora del andamiaje” (Bruner, 1989), en que la recreadora brindó ayuda en el nivel de competencias a los recreandos, con el fin de que fueran “escalando” en aprendizajes. Bruner (1989) explica: “Los andamios o,

³⁶ Resultados de análisis Consejería 2016-2017. Fuente: Informe de Práctica Profesional, Consejería Estudiantil Periodos Académicos agosto-diciembre 2016/febrero-junio 2017. Propuesta de Intervención ¡Travesías, Miedos y Carnaval!

sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje, permiten moverse en seguridad hacia el próximo escalón. Y el próximo escalón es siempre la apropiación de una determinada herramienta cultural” (p. 239)

Las ayudas estuvieron sustentadas principalmente en los lenguajes lúdico-creativos, simultáneamente se brindaron ayudas verbales (como los consejos en espacios formales y no formales), conceptuales (en torno a las dudas sobre la carrera y algunos temas vistos en ella), metodológicas (respecto a la forma de realizar algún proceso académico, resolver situaciones personales, sociales y educativas). Con base en ello, se retoma la expresión de Natalia Murillo, quien da a conocer cómo influyeron estas ayudas en su formación:

- *“Sentí que ya me habían llevado simbólicamente de la mano hasta cierto punto para el que me estaban instruyendo, guiando, ayudando y fortaleciendo a fin de asumir el área académica, sin recaer en mis temores” (Murillo, entrevista realizada en marzo de 2018).*

Por otra parte, se resalta la pertinencia de haber aplicado la SAR en este proceso de intervención mediado por la recreación dirigida, con una población de jóvenes universitarios durante su primer año en el Programa Académico de Recreación. Gracias a esta metodología se consolidó un proyecto que respondió a las necesidades e intereses de los estudiantes junto con la recreadora, lograron un proceso efectivo en cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional y la gestión de emociones, a través de vivencias lúdicas, recreativas y festivas, que apoyaron su proyecto personal y académico.

Desde las SARI se impulsó la participación de los estudiantes en actividades individuales (exploración) y colectivas (negociación), permitiendo la construcción de vínculos entre pares, hacer reflexiones intra e interpersonales, negociar ideas o posturas, adquirir herramientas para la expresión, promover la autonomía para que haya una capacidad de respuesta individual y, finalmente, hacer una evaluación entre los recreandos y la practicante sobre el proceso compartido, teniendo en cuenta los aprendizajes y aportes de los estudiantes para futuros proyectos.

Dentro de esta etapa de exploración, de subidas y bajadas, de tenerlo todo y a la vez nada, de acceder a lo desconocido y no tener una guía para comprenderlo, los estudiantes logran encontrar en programas orientados desde la exploración, la comprensión y la

interacción, como lo es la Consejería Estudiantil, una posibilidad de potenciar la diversidad de factores que implica el ser un joven universitario como: facilidad de construir redes de apoyo, intercambiar conocimientos, solución práctica de situaciones adversas y la exploración de talentos.

La Consejería Estudiantil representa, entonces, un espacio de seguridad y acogida para los estudiantes durante un año en el que los jóvenes se ven obligados a enfrentarse con situaciones de todo tipo que terminan influyendo en sus proyectos académicos; además, les ayuda a identificar qué están haciendo en el presente para alcanzar lo que quieren en el futuro cercano, puesto que hay mucho que no dependerá de ellos, pero en cuanto a lo que les concierne deben trabajar para alcanzar sus metas. Es dicente la siguiente expresión: *“al final la consejería nos ayudó a reconocer nuestras habilidades para alcanzar las metas y sueños a largo plazo. Reconocer nuestros temores personales y profesionales, mostrándonos que somos capaces de vencerlos y que hay diversas herramientas para hacerlo”* (Echeverry, Castillo, Labiano y Preciado, 2017).

Para concluir, se hace una síntesis de los aprendizajes adquiridos por cada protagonista de la Consejería Estudiantil en el proceso de interactividad, los cuales se presentaron de manera secuencial a medida que el proyecto avanzó en el transcurso del año:

- Los aprendizajes adquiridos por la estudiante en práctica profesional (consejera) inician con la identificación de la emoción del temor expresada de manera sutil por los recreandos, a través de las actividades propuestas por la misma, es decir, la capacidad de escuchar y atender a las voces de los estudiantes inmersas en los lenguajes lúdico-creativos. En segundo lugar, logra aprender y alcanzar un manejo de los temas abordados en el proyecto, es decir: debilidades y fortalezas de las emociones en la juventud, aprendizaje de las distintas formas de expresión propiciadas por el núcleo festivo de la recreación desde los lenguajes del carnaval, desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito universitarios. En tercer lugar, se encuentran los aprendizajes profesionales: desarrollo de la inteligencia emocional en campo, desarrollo de tareas macro, planeaciones e informes, trabajo en equipo, fortalecimiento de sus habilidades y cualificación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.

- Los aprendizajes adquiridos por parte de los estudiantes inician por el reconocimiento de la emoción del temor durante su primer año en el programa académico de recreación. En segundo lugar, el reconocer el temor como una posibilidad de sobrepasar un obstáculo los llevó a expresar sus emociones en el contexto universitario, fortaleciendo y poniendo en práctica sus habilidades para alcanzar las metas propuestas. Finalmente, la cohorte aprendió a desarrollar tareas conjuntas, siendo comprensivos y tolerantes con sus pares. A partir de ello, los jóvenes se mostraron más seguros en las decisiones tomadas respecto a su proceso académico.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de grado buscó dar conocer cómo influye la Consejería Estudiantil en los procesos expresivos y de reconocimiento, frente a los temores que tienen los estudiantes de primero y segundo semestre en Recreación, respecto a sus proyectos de vida académica. Para ello se trazaron tres objetivos específicos que orientaron el análisis de la práctica con relación a la teoría.

A partir del primer objetivo específico se comenzó a dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo, a través de la Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación, los estudiantes de primero y segundo semestre reconocen y expresan sus temores, respecto al proyecto de vida académico? Con la reconstrucción de ciertos procesos llevados a cabo durante el año 2016-2017 se dio a conocer el panorama general de la estructura metodológica empleada específicamente en la Consejería Estudiantil del Programa de Recreación.

El registro secuencial de las sesiones de la SAR, dieron cuenta de la manera en que la recreadora planificó u orientó las actividades, de tal modo que fuese un proceso pedagógico en el que los estudiantes finalmente identificaron el acompañamiento brindado a lo largo de su primer año académico. Con este ejercicio se esclarece la pertinencia de los objetivos y herramientas recreativas movilizadas en dicho espacio, como los lenguajes lúdico-creativos (Picadillo, Silueta, Bandos de Carnaval, Musicalidad, vestuarios y juego teatrales inmersos en la comparsa), que generaron productos y resultados cada vez mayores en cuanto a la expresividad y apropiación de los temas abordados. Con esto se quiere decir que, metodológicamente, la Consejería Estudiantil del Programa Académico de Recreación, a diferencia de otros espacios, permite experiencias educativas dentro de un contexto universitario, a partir del desarrollo de la creatividad, expresividad, imaginación, resolución de tareas, diversión e interacción, sin alejar a los estudiantes de sus obligaciones académicas, y acompañando y fortaleciendo su incursión en la universidad.

En cuanto al segundo objetivo específico se visibilizó la importancia de los procesos expresivos propiciados dentro de la Consejería Estudiantil para estudiantes de primero y segundo semestre en Recreación, con la asertiva respuesta de los estudiantes frente al

proyecto, específicamente con el hecho de haber pasado las barreras sociales, familiares y personales que los inducían a reprimir sus temores en la etapa universitaria. Aunque el proceso no fue fácil ni rápido, se logró que los estudiantes pudiesen llegar a la libertad de reconocer y enfrentar sus temores públicamente, de manera que al finalizar la consejería la mayoría tuvieron dominio de la situación, tomaron decisiones más orientadas en sus intereses, se hicieron consientes del rumbo de sus proyectos académicos y reconocieron la consejería como un espacio significativo en su llegada y adaptación al mundo universitario.

El tercer objetivo recogió, además de los resultados obtenidos a lo largo de la práctica profesional, cinco experiencias que permitieron representar y caracterizar los actores de la Consejería, proporcionando la información necesaria para evidenciar el impacto de actividades recreativas dentro de la Consejería Estudiantil, a través del análisis de la influencia educativa en los segmentos de interactividad propuestos por Coll (1997). Respecto a ello, se evidenció el compromiso de la recreadora durante el proyecto, por comprender y manejar adecuadamente los contenidos necesarios a abordar junto con los recreandos, con base a las situaciones que atravesaban en el momento, lo cual permitió un adecuado manejo de las explicaciones y guía ofrecida a los estudiantes. También se abordó el camino trazado por la practicante para llegar a la construcción de significados y sentidos que surgieron de los contenidos y las tareas que se definieron junto con los actores del proceso.

Por otra parte, se identificaron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que durante la SAR cumplieron un papel importante en la apropiación de los contenidos, tanto para la recreadora como para los recreandos, ya que los tres estuvieron acordes al proceso expresivo individual que se esperaba dejar en los recreandos. Por esta razón fue necesario plantear que hubiese aprendizajes de los tres tipos: conocer o saber, saber hacer, y saber ser y estar. Por último, y muy importante de resaltar, se evidenció el impacto de las actividades recreativas en compañía de la consejera, que generó en los estudiantes confianza, cariño, comprensión, apoyo, compañía, orientación e interés por vivir una experiencia diferente en el ámbito universitario, y que les proporcionó herramientas para los aprendizajes intra e interpersonales acerca de la vida académica y el manejo de los temores que la acompañan.

En fin, a lo largo del presente trabajo, se mostró cómo influye la emoción del temor en los proyectos académicos de la cohorte 2016, pero también como ésta pasa de ser una situación angustiante, vergonzosa e inimaginable de tratar en la universidad, a convertirse en la oportunidad de reflexionar, afirmar o reconstruir, sus proyectos académicos, acorde a sus intereses, habilidades e incluso emociones.

A manera de conclusión, no cabe duda de que muchos jóvenes, al igual que los estudiantes de la cohorte 2016, llegan a la universidad sin saber gestionar adecuadamente sus emociones. Es ahí donde la Consejería Estudiantil entra a cumplir un papel importante en el acompañamiento que necesitan los jóvenes para ser guiados a ejercer un autocontrol sobre sus temores o demás emociones, que llegan a intervenir de manera negativa en sus carreras; no obstante, la Consejería Estudiantil se presenta como el escenario perfecto para contrarrestar dichas situaciones, mediante metodologías, herramientas (lúdicas, festivas y contemplativas) que guían a los estudiantes hacia el autocontrol emocional a través de: autoconocimiento o conciencia (cuando se tiene la capacidad de auto-escucharse), imaginación (generar posibles ideas antes de actuar) y voluntad independiente. El autocontrol emocional no busca reprimir lo que los sujetos sienten, sino crear alternativas para exteriorizarlo a favor de sí mismo y de los demás. (Balanta y López, 2012)

El presente trabajo de grado deja claro que la juventud al igual que el proyecto académico, se configuran como una etapa de exploración y construcción individual dentro de un contexto general. Estos dos momentos significativos en la vida de una persona se caracterizan, por la toma constante de decisiones que no escapan a las complejidades de la actualidad, que ponen a los estudiantes sin ninguna guía en el centro de un gran complejo de situaciones. Dicho lo anterior, la Consejería Estudiantil debe velar por el cumplimiento de su principal objetivo, a fin de que los estudiantes sigan encontrando un espacio donde puedan ser escuchados, comprendidos y orientados, en torno a lo que expresan de manera directa o indirectamente en cuanto a su vida académica y socioafectiva.

Finalmente, a modo de consejera, me permito expresar en el presente trabajo de grado que la estrategia óptima utilizada a lo largo de un año de trabajo con la cohorte 2016 fue la relación construida con los estudiantes, en la cual encontraron un rol diferente en el ámbito académico. gracias a ello pude atender algunas necesidades de los cursos que los

docentes no lograban cubrir por otras obligaciones o ni siquiera llegaban a conocer por la distancia relacional entre los estudiantes y ellos; así, sin dejar de representar una figura de autoridad, me veían como parte de su grupo; una persona que dispuso de su tiempo para escucharlos, comprenderlos, aconsejarlos e incluso ayudarles a resolver sus angustias dentro y fuera del tiempo establecido. Los estudiantes se encuentran ahora en quinto semestre, pero continúan acudiendo a mí para recibir una guía antes de tomar decisiones en cuanto a su vida personal y académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balanta, L., López, S.A. (2012). *Jóvenes visionarios, Área socioemocional*. Bogotá, Colombia: Compassion Internacional.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. José Luis Linaza (Comp.) Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). *Actividad Conjunta y Habla: Una Aproximación al Estudio De Los Mecanismos De Influencia Educativa. Infancia y aprendizaje*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48416.pdf>
- Extremera, N., Fernández, P. (2016). *Inteligencia Emocional y Educación: Psicología*. Madrid España.
- Escobar, C.E. (2015) *Liberando A Los Niños de la Pobreza Compassion en el Nombre de Jesús: Grupo Etario 18-22 – Año 1*. Bogotá: Editorial Kimpres S.A.S.
- Estrada, G. (2016). *¿Proyecto de vida?* Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16666807>.
- Feldman, R.S. (2007). *Adulthood Temprana. En: Desarrollo Psicológico A Través de la Vida*. (P.p. 456-523) México: Pearson.
- Fernández, E.G. (2009). *Epilogo. En: Emociones positivas*. (P.p. 19-23), Madrid España: Pirámide.
- Gaviria, A., Giraldo, J., Mejía, V. (2015). *Jóvenes: Un Fuego Vital*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e Identidad del Yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península S.A.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones B Argentina S.A.
- González, E. (2010) Los Jóvenes en la Sociedad Actual. *Psicología del Ciclo Vital*. (P.p. 403-417) Madrid: CCS, Alcalá.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y flexibilidad*. (P.p. 75-74). Buenos Aires: Argentina.
- Margulis, M., Urresti, M. (1998) la construcción social de la condición de juventud. En: "Viviendo a toda": jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Colombia: Fundación Universidad Central.
- Marina, J.A. (2006). *Anatomía del miedo: Un tratado sobre la valentía*. España: Anagrama.

- Marmolejo, M., Gómez, R., Villaquirán, A., Henao, A. (2014). *Consejería Estudiantil*. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Mesa, G. (1998). *La Recreación Como Proceso Educativo*. V Congreso Nacional de Recreación. Manizales, Caldas, Colombia.
- Mesa, G. (1999). *La Recreación: algo más que volver a hacer*. I Simposio de Investigación y Formación en Recreación. Pereira, Colombia.
- Mesa, G. (2004). *La Recreación Dirigida: ¿Mediación Semiótica y Práctica Pedagógica? Una pregunta para el debate*. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía.
- Mesa, G. (2007). *Marco conceptual y metodológico de referencia para la elaboración del trabajo de grado*. Cali: Instituto de Educación y Pedagogía.
- Mesa, G., & Manzano, H. (2009). *La recreación Dirigida: un laboratorio Pedagógico para la contemplación activa y creativa de la televisión*. Cali, Colombia: Comisión Nacional de Televisión, Universidad del Valle.
- Mesa, G. (2011). La influencia Educativa de la Recreación Dirigida. Recuperado de: <https://nucleos3.wordpress.com/2011/08/26/mesa-cobo-la-influencia-educativa-de-la-recreación-dirigida/>
- Moll, L. C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. (P.p. 247-254). Madrid: VISOR, S.A
- Ospina, N. (2007) *Informe de Práctica Profesional, Consejería Estudiantil Periodos Académicos agosto-diciembre 2016/febrero-junio 2017. Propuesta de Intervención ¡Travesías, Miedos y Carnaval!* (P.p. 76).
- Perdomo, Y.C. (2014). *Sistema de la Experiencia, Emociones, acciones y saberes del servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. (P.p. 477-501). Revista de Docencia Universitaria (RDU).
- Ragin, C. C. (2007). *La construcción de la investigación social, introducción a los métodos y su diversidad*. (P.p. 143-147) Bogotá, Colombia: Sage Publications.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1989) *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós.
- Toro, I.D., Parra, R.D. (2006) *Método y Conocimiento, Metodología de la Investigación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Vallejo, R., y Reyes, G., Cárdenas, N., Bernal, C. (2009) *Consejería Estudiantil, Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Editorial y Publicaciones Universidad Santo Tomás.
- Valiente, R., Sandín, B., Chorot, P. (2011) *Miedos en la Infancia y la Adolescencia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Velilla, R. (2003) *Ocho problemas de la (in) comunicación humana*. (P.p. 14-18) Revista de la agrupación de Miembros.
- Villaquirán, A.F. (2015). *Deserción o Sosténimiento Estudiantil en el Programa Profesional de Recreación, Universidad del Valle* (Informe final de práctica profesional). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

ANEXOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN

CONSEJERÍA ESTUDIANTEL 2016-2017

PROYECTO: TRAVESÍAS, MIEDOS Y CARNAVAL.

1. REGISTRO FOTOGRÁFICO POR FASES Y SESIONES:

FASE 1.

- Sesión#1. Manejo de las emociones.



Ubicación de emociones en silueta personal. Cada una de las emociones estaba representada por un personaje de la película intensamente.



Ejercicio grupal, presentación creativa de los tip's para manejar las emociones vistas.

- Sesión #2. La profesión y el oficio como estilo de vida:



Diseño de árboles individuales.



Marco-árbol Grupo 2.

Marco-árbol Grupo 1.



Marco-árbol Grupo 3.



Marco-árbol Grupo 4.



Marco-árbol Grupo 5.

FASE 2.

- Sesión #1. Cómo ser un buen profesional – Inteligencias múltiples:



Boceto en picadillo Grupo 1.



Boceto en picadillo Grupo 1.

Boceto en picadillo Grupo 1.



Boceto en picadillo Grupo 1.



Boceto en picadillo Grupo 1.



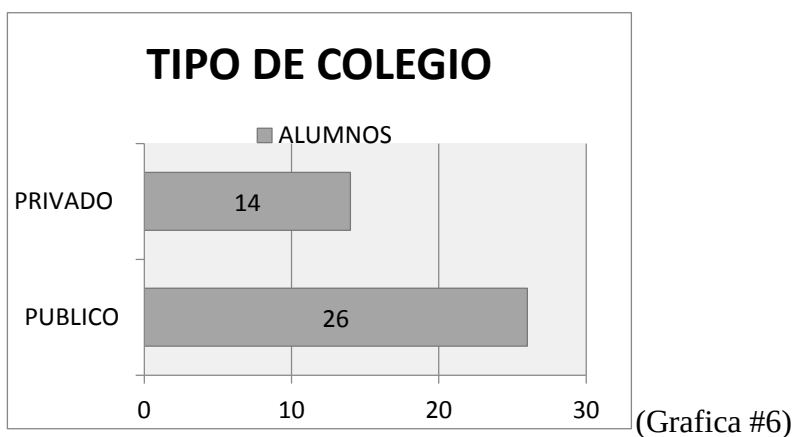
Boceto en picadillo Grupo 1.

2. DATOS EXTRAÍDOS DEL DIAGNOSTICO DE LA CONSEJERÍA ESTUDIANTIL 2016-2017.

2.1 Un porcentaje de los estudiantes llegaron a la carrera de recreación con otro insumo académico diferente al del colegio, lo cual se reflejó en la forma de desarrollar algunos trabajos creativos y el compromiso con estos.



2.1. En esta ocasión los estudiantes provienen principalmente de colegios públicos, situación que refleja el mismo hecho de pertenecer a los niveles socioeconómicos 1,2 y 3. Esto puede traer o no algunas repercusiones en el desempeño académico de los estudiantes, como se ha podido ver en algunas materias de la carrera, donde los jóvenes tienen bajos niveles de redacción, comprensión de lectura, mala ortografía y poco manejo de una lengua extranjera (inglés), a diferencia de aquellos estudiantes que han tenido la oportunidad de estudiar en colegios privados donde potencian el área bilingüe y brindan una mayor calidad en la educación. Para sacar un dato estadístico de lo mencionado anteriormente se logró hacer un seguimiento minucioso a 40 estudiantes y aplicar una ficha de reconocimiento para fortalecer la recolección de información:



TIPO DE COLEGIO	ESTUDIANTES
PUBLICO	65%
PRIVADO	35%

1. RELATO DE EXPERIENCIA – CONSEJERA ESTUDIANTIL NATALIA OSPINA BALANTA.

Relato escrito en marzo de 2018.

A continuación, se narra la experiencia personal a lo largo del proyecto “Travesías, miedos y carnaval” desde la mirada de la consejera (estudiante en práctica profesional):

- **NATALIA OSPINA BALANTA.**

Perfil: Estudiante en práctica profesional próximo a migrar de la carrera.

Realicé el bachillerato en la Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali. Ingresé al Programa Académico de Recreación a los 17 años, por el hecho de que el puntaje de las Pruebas Saber 11 no me alcanzó para arquitectura, carrera con la cual había construido mi proyecto de vida desde el colegio. Usualmente escuché hablar sobre el proyecto de vida en la escuela y en mi familia, incluso tracé varias metas desde que me encontraba allí, las cuales estaban relacionadas con el quehacer de los profesionales que hay en mi familia.

Llegar al programa de recreación y aceptarlo fue un gran reto personal, puesto que mi familia tenía otras expectativas respecto a mi formación académica. Inicialmente sentía que avergonzaba a mis padres al decir lo que estudiaba, sin embargo, esto no fue obstáculo para darme la oportunidad de conocer una carrera que hace parte de Univalle. Aunque soy una persona tolerante con los demás, me costaba socializar, integrarme y crear fuertes vínculos entre un grupo; pero ello comenzó a cambiar en segundo semestre cuando un compañero de la carrera que pertenecía al Grupo de Estudio Nómadas³⁷ me invitó a viajar y ser parte de ellos. Con el paso del tiempo las vivencias propiciadas por dicho grupo fueron el “campo de batalla” que me llevó a encontrarme cara a cara con mis temores: Hablar en público, entablar conversaciones con personas desconocidas, tomar decisiones autónomas, expresar emociones, asumir grandes responsabilidades y salir de mi zona de confort.

Una vez habiendo tenido un previo encuentro con mis temores y demás emociones, estuve lista para asumir el programa de Consejería Estudiantil, el cual no dejaba de ser algo que me llenaba de incertidumbre. A medida que las sesiones de trabajo comenzaron a avanzar, el espacio se convirtió en un escenario de doble formación en el que todos los que

³⁷ El Grupo de Estudio Nómadas, es un proyecto que reúne a estudiantes de distintos semestres del Programa de Recreación alrededor de dos temáticas: el diseño de rutas de viaje y el estudio de lo festivo.

hacíamos parte de él tuvimos la oportunidad de aprender de los demás, ser parte de un grupo, reconocer aspectos inter e intrapersonales que enriquecieron nuestras experiencias individuales, desahogarnos, reflexionar y sobre todo presenciar un acompañamiento paralelo donde la consejera orientaba actividades recreativas hacia la expresión, y a su vez, los estudiantes la acogían como una compañera que tenía un acumulado de conocimientos distinto al suyo, pero que no dejaba de ser una estudiante capaz de comprender y vivir experiencias similares a las de ellos.

Estar a cargo de la Consejería Estudiantil fue una de las vivencias más significativas para mi vida en la medida que aprendí a reconocer el temor como parte de las emociones vitales, que pueden ser abordadas desde mi quehacer. Por otro lado, pude reconocer que como joven tengo muchos temores respecto a mi proyecto de vida académico y personal, los cuales eran similares a los de los chicos de segundo semestre, aunque yo ya me encontraba en séptimo; miedo frente al inglés (materia que hasta el momento había cancelado por temor a perderla) y miedo a la inestabilidad económica.

Actualmente me encuentro asumiendo retos diferentes a los que viví en la práctica profesional, explorando el campo de la salud a partir de la recreación; con toda certeza puedo afirmar que, a través del proceso de acompañamiento a otros, también fui acogida y acompañada en la expresión de temores al inglés e inestabilidad económica, que estaban interrumpiendo el desarrollo de mi proyecto académico. La posibilidad de “vestir” mis temores de colores, hablar desde el maquillaje, los canticos y la música, que acompañaron el personaje de una niña la cual socialmente tiene permiso de sentir miedo, sin duda fue una de las posibilidades más grandes de conectarme conmigo misma y aprender de aquello que se presenta como un obstáculo en el camino. Esta experiencia fue vivida de una forma diferente a mis “recreandos” debido a que puedo decir que la consejería llegó un poco tarde a mi vida y la viví desde una postura distinta a la de ellos, sin embargo, no dejó de tener un valor formativo en mi vida personal y académica.