



**Influencia Educativa de un Proceso de Intervención Mediado por la Recreación Guiada,
Aplicado al Reconocimiento de las Capacidades Socioemocionales de los Estudiantes con
los Docentes de la Universidad del Valle, durante el Periodo 2022**

Kelly Alejandra López Latorre

**Universidad del Valle
Facultad de Educación y Pedagogía
Programa Académico de Recreación
Santiago de Cali, junio 2024**



Influencia Educativa de un Proceso de Intervención Mediado por la Recreación Guiada,
Aplicado al Reconocimiento de las Capacidades Socioemocionales de los Estudiantes con
Docentes de la Universidad del Valle, durante el Periodo 2022

Kelly Alejandra López Latorre

201741843

Trabajo de grado para optar por el título de: Profesional en Recreación - 3464

Directora de Trabajo de Grado

Guillermina Mesa Cobo, PhD

Universidad del Valle

Facultad de Educación y Pedagogía

Programa Académico de Recreación

Santiago de Cali, junio 2024

Dedicatoria

A Dios, quien me ha provisto de la valentía para perseverar y alcanzar mis anhelos.

A mi madre, *Cecilia Latorre Trujillo*, el corazón y el alma de mi existencia. Tus abrazos han sido mi refugio, tus palabras mis consejos más sabios, y tu amor, mi fuente inagotable de inspiración.

Te amo con todo mi ser.

Agradecimientos

A Dios por protegerme y guiarme en la vida, por darme fortaleza para perseverar y dar lo mejor de mí en las metas propuestas.

A mi madre, *Cecilia Latorre Trujillo*, por su inquebrantable entrega, su amor incondicional, por creer en mí en todo momento y enseñarme a ser responsable y dedicada. A mi familia, cuyo apoyo y motivación han sido mi motor en este viaje.

A mi compañero de vida, *Juan Camilo Cerón Aramburo*, por su amor constante, su comprensión e invaluable compañía en el camino. Agradezco a Dios por nuestro amor y por tenerte a mi lado para seguir creciendo juntos.

A la profesora *Guillermina Mesa Cobo*, por su orientación sabia y por compartir sus conocimientos. Por ser parte de mi desarrollo profesional y como ser humano, gracias por su apoyo incondicional, por encauzar y dirigir el presente trabajo.

Al *Programa Académico de Recreación* de la Facultad de Educación y Pedagogía por brindarme la oportunidad invaluable de formarme en este campo tan apasionante y a los docentes que fueron parte de este proceso de crecimiento con su orientación y apoyo.

A la *Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA)* de la Universidad del Valle, donde tuve el privilegio de realizar mi Práctica Profesional. Por brindarme la oportunidad de aplicar mis conocimientos teóricos y prácticos en un entorno profesional.

A la *Universidad del Valle*, donde disfruté experiencias gratificantes que me acompañarán el resto de la vida y donde conocí personas maravillosas que llevo en mi corazón.

Con Amor, Aleja.

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	8
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	10
1.1. Pregunta problema	13
1.2. Objetivos	13
1.2.1. Objetivo general	13
1.2.2. Objetivos específicos	13
Capítulo 2. Justificación	14
2.1. Ámbito académico	14
2.2. Ámbito personal	15
2.3. Ámbito social	15
Capítulo 3. Antecedentes	16
3.1. Antecedentes sobre la dimensión socioemocional en el ámbito educativo en relación con la pandemia del COVID-19	17
Capítulo 4. Marco Contextual	19
4.1. La Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA)	20
4.2. Actualización de la Formación Docente	21
4.3. Propuesta de Recreación Guiada en la Formación Docente	22
Capítulo 5. Marco teórico	23
5.1. Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa	24
5.1.1. Enfoque teórico para el Estudio de la Influencia Educativa	24
5.3. Marco metodológico mediado por la recreación bajo el enfoque de la Influencia Educativa, la perspectiva de la Educación Popular de tradición freireana y latinoamericana	30
5.3.1 Estrategias de Intervención Mediadas por la Recreación Guiada (SAR y SARI)	32
5.3.2. Lenguajes Lúdico-Creativos	36
5.4. Teorías sobre las Emociones	38
5.4.1. La integración de la Sociología y la Neurociencia en la Comprensión de las Emociones Humanas	40
5.4.2. Teoría sobre la Inteligencia Emocional	41
5.4.3. La Educación del Siglo XXI: Integrando la Inteligencia Emocional, la Neurociencia y la Innovación en la Formación Docente para el Desarrollo Humano	43
Capítulo 6. Metodología	44
6.1. Actores de la Investigación	45
6.1.1. Los Docentes	45
6.1.2. Los Recreadores	45
6.2. La Situación de Observación y Registro	46
6.3. El Proceso de Recogida de Datos: Sesiones e Instrumentos de Registro	46

6.3.1. Diarios de campo	46
6.3.2. Registros audiovisuales	46
6.3.3. Cuestionario	47
6.4. Procedimiento para la Descripción y Análisis de los Datos	47
6.5. Análisis del Discurso Cualitativo	48
Capítulo 7. Resultados	48
7.1. Caracterización de los docentes universitarios participantes de la SARI	48
7.2. Descripción de los momentos del proceso de implementación de la SARI	53
7.2.1. Momento 1. Apertura	53
7.2.2. Momento 2. Exploración	55
7.2.3. Momento 3. Negociación	57
7.2.4. Momento 4. Puesta en común y evaluación general	58
7.3. Identificación de las tendencias en las respuestas que dan indicios de la influencia del proceso SARI en los docentes	59
7.3.1. Memorias del Campus: Historias de Vida Universitaria	60
7.3.2. Potencialidades y dificultades de los estudiantes	69
7.4. Identificación de las tendencias en las valoraciones de la SARI como proceso pedagógico por parte de los docentes	76
7.4.1. Evaluación de la jornada SARI	76
Capítulo 8. Conclusiones	80
Referencias bibliográficas	83

Listado de tablas

Tabla 1. Rango de edad de los docentes	48
Tabla 2. Frecuencias en las respuestas sobre elección de la carrera	60
Tabla 3. Frecuencias en las respuestas sobre las condiciones de vida universitaria de los docentes	62
Tabla 4. Frecuencias en las respuestas sobre el Patrón Docente Referente	65
Tabla 5. Frecuencias en las respuestas sobre el Ingreso a la Docencia en Univalle	67
Tabla 6. Frecuencias en las respuestas sobre la percepción docente en cuanto a las dificultades de los estudiantes	69
Tabla 7. Frecuencias en las respuestas sobre la percepción docente de las potencialidades en los estudiantes	73
Tabla 8. Frecuencias en las respuestas sobre la Evaluación del Proceso SARI	75

Listado de figuras

Figura 1. Esquema de configuración de la SARI	33
Figura 2. Descarga visual de la técnica “Mosaicos”	53
Figura 3. Juego de apertura “En la selva me encontré”	53
Figura 4. Técnica de “Bandas gráficas”	54
Figura 5. Productos “Bandas gráficas”	55
Figura 6. Técnica “Mosaicos”	57
Figura 7. Representaciones gráficas “Mosaicos”	57

Listado de Gráficos

Gráfico 1. Formación académica de los docentes	49
Gráfico 2. Profesiones de los docentes	50
Gráfico 3. Vinculación a la universidad de los docentes	51
Gráfico 4. Tendencias en las respuestas de elección de la carrera	59
Gráfico 5. Tendencias en las respuestas sobre las condiciones de vida universitaria de los docentes	62
Gráfico 6. Tendencias en las respuestas sobre el Patrón Docente Referente	64
Gráfico 7. Tendencias en las respuestas sobre el Ingreso a la Docencia en Univalle	67
Gráfico 8. Tendencias en las respuestas sobre la percepción docente en cuanto a las dificultades de los estudiantes	68
Gráfico 9. Tendencias en las respuestas sobre la percepción docente de las potencialidades en los estudiantes	72
Gráfico 10. Tendencias en las respuestas sobre la Evaluación del Proceso SARI	75

Resumen

El presente trabajo de grado “Influencia Educativa de un Proceso de Intervención Mediado por la Recreación Guiada, Aplicado al Reconocimiento de las Capacidades Socioemocionales de los Estudiantes con los Docentes de la Universidad del Valle” corresponde a un proceso de intervención objeto de descripción y análisis, requisito para optar al título de profesional en Recreación. Fue realizado durante mi práctica profesional en el segundo periodo académico 2022, en el marco del Plan de Cualificación Docente (PCD) promovido por la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Valle.

Tiene como propósito identificar la Influencia Educativa que puede llegar a tener la participación de los docentes de las distintas facultades de la Universidad del Valle, en un proceso de recreación guiada, al reflexionar pedagógicamente sobre la afectación e impacto en las condiciones de vida y las capacidades socioemocionales de los estudiantes, derivadas del confinamiento durante la pandemia COVID -19 y el Estallido Social de 2021.

Palabras claves: Influencia educativa, Recreación Guiada, capacidades socioemocionales, procesos de intervención.

Introducción

El presente documento es el resultado del registro, descripción y análisis de un proceso de formación mediado por la recreación guiada en el marco del Plan de Cualificación Docente (PCD) promovido por la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Valle. El proceso de intervención: “Recrear la docencia: Una experiencia vivencial y reflexiva sobre la importancia de transformar la docencia pensando en las potencialidades y dificultades de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje” a cargo de la profesora, doctora Guillermina Mesa Cobo, contó con la participación de setenta y tres (73) docentes de diversas Facultades de la Universidad del Valle. Dichos docentes tomaron parte en la iniciativa propuesta por el PCD, escenario en el cual realicé mi práctica profesional como estudiante del Programa Académico de Profesional en Recreación de la Universidad del Valle, durante los períodos académicos de octubre de 2022 a julio del año 2023.

El interés que motiva este estudio se centra en propiciar la reflexión sobre la importancia de atender los aspectos relacionados con las capacidades socioemocionales de los estudiantes por parte de los docentes de la universidad del Valle, para lo cual es indispensable renovar las formas de docencia tradicionales. La experiencia de confinamiento por la pandemia Covid-19 ocasionó malestar generalizado en las condiciones socio económicas y culturales de las familias, en especial en los estudiantes y docentes de los distintos niveles del sistema educativo. El retorno a las clases ha generado preocupación y críticas fundamentales al sistema de enseñanza tradicional, igualmente, la dependencia y adicción tecnológica producto de la crisis sanitaria y las repercusiones en la salud mental de los estudiantes universitarios.

El documento está organizado de la siguiente manera: El *capítulo uno*, aborda el planteamiento del problema, describiendo la situación que motivó este estudio y se formula la

pregunta problema que guiará el desarrollo del trabajo, junto con los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar. El *capítulo dos*, presenta la justificación del estudio, se menciona la importancia de abordar el problema identificado en el contexto de la formación de los docentes universitarios. El *capítulo tres*, describe los antecedentes del estudio, la revisión de literatura académica y las investigaciones previas relacionadas con el estudio. El *capítulo cuatro*, presenta el marco contextual con tres referentes principales: primero, la descripción de la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA). Segundo, la importancia de la Actualización de la Formación Docente Universitaria y, tercero, la propuesta específica de intervención mediada por la recreación guiada. El *capítulo cinco*, desarrolla la fundamentación teórica que sustenta la intervención propuesta para la capacitación docente. Se profundiza en los conceptos clave de influencia educativa, metodología del proceso de intervención SARI (Mesa, 2008) y las teorías y conceptos sobre las capacidades socioemocionales. El *capítulo seis*, describe la metodología implementada para llevar a cabo el estudio. Se explica el diseño de investigación utilizado, así como los métodos específicos empleados para recopilar y analizar datos. El *capítulo 7*, presenta los resultados obtenidos a partir de la descripción y análisis del proceso de implementación del proceso de recreación guiada con los docentes. El *Capítulo 8*, ofrece las conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, aparecen los anexos que complementan la información presentada y la bibliografía consultada para el desarrollo del trabajo de investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

La desatención de los procesos socioemocionales en el sistema educativo escolar se evidencia hoy en día como una problemática prioritaria en la formación integral de los estudiantes en los diversos niveles educativos. El interés del Estado colombiano, durante más de dos décadas, bajo los lineamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para desarrollar competencias profesionales, no ha prestado suficiente atención a las competencias socio emocionales, centrándose predominantemente en la transmisión de conocimientos y en el desarrollo de habilidades instrumentales. La pandemia por COVID-19 ha funcionado como un revelador de las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas, según subrayan los investigadores Huerta y Vicario (2021), que señalan la necesidad de abordar las dimensiones socioemocionales en la educación.

El retorno a las instituciones educativas ha mostrado la adaptabilidad de algunos estudiantes, pero también ha puesto de manifiesto el impacto que ha tenido en otros, revelando necesidades socioemocionales no atendidas que requieren la intervención activa del docente (González y Peñaloza, 2022). En la práctica educativa actual, la mayoría de los docentes se enfoca principalmente en procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la adquisición de competencias cognitivas, omitiendo las competencias socioemocionales, esenciales para la educación emocional (Ensuncho y Aguilar, 2023). En este contexto, hay una necesidad apremiante de reformular las prácticas educativas para integrar de manera efectiva las dimensiones socioemocionales en el proceso formativo de los estudiantes.

La experiencia de cuarentena y cualquier forma de aislamiento conlleva un malestar generalizado en la vida sociocultural, expresado a través de emociones como estrés, irritabilidad, ansiedad, desánimo, enojo, frustración, aburrimiento, miedo y desesperanza. Estas

manifestaciones pueden persistir a lo largo de la pandemia o resurgir tras el restablecimiento de las actividades (Brooks et al., 2020, como se citó en Gallegos et al., 2020). En este contexto, el impacto en la salud mental de los docentes y demás miembros de la comunidad educativa es significativo, ya que el estrés, la ansiedad, la depresión y el agotamiento representan amenazas directas (González y Peñaloza, 2022).

García (2009, como se citó en Castro et al., 2016): “expone algunas de las principales críticas al Sistema de Enseñanza Tradicional que obedecen a aspectos tanto didácticos como sociopolíticos, culturales, económicos e ideológicos”. (p.23) La Escuela Tradicional es vista frecuentemente como una institución que no está adaptada a las características de la nueva sociedad, ya que los cambios escolares o curriculares no siguen el mismo ritmo que los cambios sociales, en el caso específico de Colombia se adiciona el estallido social ocurrido durante el confinamiento de la pandemia. La modalidad pedagógica tradicional subraya la transmisión de conocimientos en detrimento del aprendizaje activo y la experimentación directa. Además, se evidencia una brecha entre la educación y la vida, debido a que no se tienen en cuenta los intereses vitales de los estudiantes ni los problemas contextuales. Algunas investigaciones como las de Bisquerra (2002,2003), Guerra, (2014) y Zins (2004) ponen el relieve la importancia de una formación integral que abarque tanto el ámbito cognitivo como el socioemocional. En este contexto, la necesidad actual radica en la continua búsqueda de mejoras en los procesos formativos y la adopción de metodologías educativas socioemocionales, distanciándose de las prácticas tradicionales (Ensuncho y Aguilar, 2023).

Durante la crisis sanitaria, una parte de la sociedad aprovechó al máximo la virtualidad, mientras que otra parte cayó en dependencia y adicción tecnológica. Estas dos situaciones, ya sean positivas o negativas, han modificado el estilo de vida de las sociedades en general. Sin

embargo, la preocupación surge al observar el uso excesivo de las redes sociales, especialmente entre los jóvenes universitarios. Este comportamiento puede resultar en distracción, interrupción del sueño y desatención de sus responsabilidades académicas, impactando negativamente en el estilo de vida de estos jóvenes (Ruiz, 2023).

Finalmente, en el marco del proyecto de investigación del grupo de Investigación en el Campo Interdisciplinario de la Educación (INCIDE) de la Universidad del Valle, en el cual participé en el año 2020 y 2021, se abordaron las repercusiones en la salud mental de estudiantes universitarios de Licenciatura en Educación Popular y Profesional en Recreación de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, producto de la pandemia por COVID-19; por medio del "Semillero de Investigación I y II". En este proyecto, se recopilaron los relatos autobiográficos sobre sus experiencias durante el confinamiento, estos datos revelaron que el aislamiento preventivo y la nueva normalidad del Covid-19 impactaron negativamente en la salud mental, manifestándose en aspectos intrapersonales e interpersonales, ya que las cargas laborales y académicas durante la contingencia resultaron en depresión, abrumo, tristeza y ansiedad, afectando hábitos saludables como el ejercicio y la alimentación. Por otra parte, la producción de conocimiento se vio afectada por emociones negativas como la pereza, la angustia, el desespero y la depresión. Además, la modalidad virtual condujo a la falta de atención en las clases y a emociones negativas como la frustración, el aburrimiento, la pereza, el estrés y el desánimo (López et al., 2021).

Acorde con lo anteriormente expuesto, surge la pregunta problema y los objetivos del presente estudio:

1.1. Pregunta problema

¿Cuál es la influencia educativa de un proceso de intervención mediado por la recreación

guiada, aplicado al reconocimiento de las capacidades socioemocionales de los estudiantes con los docentes de la Universidad del Valle, durante el segundo periodo académico del 2022?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Identificar la influencia educativa de un proceso de intervención mediado por la recreación guiada con la metodología Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI) aplicado al reconocimiento de las capacidades socioemocionales y condiciones socioeconómicas de los estudiantes con los docentes de la Universidad del Valle, durante el periodo 2022.

1.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar la población de docentes universitarios que participaron en la SARI.
- Describir cada uno de los momentos del proceso de implementación de la SARI.
- Identificar las tendencias en las respuestas que den indicios de la influencia del proceso en los docentes a partir de las preguntas generadoras de cada uno de los momentos de la SARI implementada.
- Identificar las tendencias en las valoraciones de la SARI como proceso pedagógico por parte de los docentes.

Capítulo 2. Justificación

El presente proyecto es, a grandes rasgos importante y pertinente por las siguientes razones.

2.1. Ámbito académico

Representa la sistematización de mi experiencia profesional adquirida en la DACA y la participación directa como estudiante de práctica en el proceso de intervención mediado por la recreación “Recrear la docencia: Una experiencia vivencial y reflexiva sobre la importancia de transformar la docencia pensando en las potencialidades y dificultades de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje”, bajo la dirección de la profesora, doctora Guillermina Mesa Cobo. Es fundamental para mi desarrollo y futuro desempeño profesional poder reflexionar y analizar un proceso en el cual he tenido la oportunidad de participar, desde la fase de planificación hasta la implementación y evaluación realizada por la docente coordinadora del proceso. Este trabajo posee un significado particular, ya que puede contribuir reconocimiento del Programa Académico de Recreación en la Universidad del Valle y me brinda la oportunidad de profundizar en los planteamientos teóricos y metodológicos de la recreación guiada, los cuales se desarrollaron a lo largo de un proceso vivencial y reflexivo en colaboración con la profesora Mesa y mi compañero de práctica. Además, este proceso permite reconocer las posibilidades que ofrece la recreación como una metodología de intervención estratégica para la transformación de procesos de enseñanza-aprendizaje, impulsando la innovación pedagógica en este ámbito.

2.2. Ámbito personal

Desde una perspectiva personal, este proyecto adquiere un significado de suma importancia. Mi participación en la sistematización de la práctica profesional no solo representa la aplicación práctica de las habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo de mi formación académica, sino que también es un hito trascendental en mi camino hacia el crecimiento y la evolución como profesional. Esta reflexión no solo me permite comprender en profundidad los

aspectos que han demostrado ser exitosos en mi desempeño profesional, sino que también me brinda la oportunidad de identificar de manera detallada los desafíos a los que me he enfrentado durante el proceso. Este ejercicio de autorreflexión contribuye de manera significativa a mi desarrollo personal y profesional, ya que me permite aprender de las experiencias pasadas y establecer una base sólida para futuros éxitos y mejoras. Además, al compartir las lecciones aprendidas, contribuyó al enriquecimiento y la innovación en mi campo de trabajo.

2.3. Ámbito social

La relevancia del proyecto radica en su carácter innovador al introducir un proceso de intervención sin precedentes con docentes universitarios a través de la recreación guiada. Esto brindará la oportunidad de destacar las amplias potencialidades inherentes a la estrategia metodológica y pedagógica SARI, que fomenta la colaboración y la participación colaborativa en la resolución de problemáticas comunes junto a docentes y otros estamentos universitarios. En particular, se enfoca en abordar las repercusiones en la salud socioemocional, especialmente en estudiantes afectados por el prolongado aislamiento durante la pandemia del Covid-19.

En lo referente a los estudiantes de diversos niveles educativos, informes de la OMS y equipos médicos y psiquiátricos a nivel global han señalado alarmas sobre trastornos de salud mental en niños y adolescentes durante y después del confinamiento. La DACA, a través de su programa de consejería estudiantil, ha reportado un aumento en la incidencia de intentos de suicidio, depresión, dificultad para relacionarse con los otros, ausentismo en clase, falta de control de impulsos y de autorregulación emocional, atención dispersa y desencanto por la carrera y la universidad, además de los conflictos familiares, etc. A estos aspectos de salud mental, se adicionan los problemas socioeconómicos de los estudiantes que abandonan sus

carreras para dedicarse a trabajar o combinan de manera forzada estudio con trabajo. Quizá lo más interesante del presente proyecto, será explorar las posturas de los docentes ante la necesidad de transformar los métodos de enseñanza tradicionales en los que se privilegian casi exclusivamente los aspectos cognitivos. También se plantea la necesidad de considerar los diversos contextos de aprendizaje existentes en la universidad, temas que la profesora Mesa (2022) mencionó durante la exposición teórica al proponer la creación de un sistema universitario de carácter híbrido.

Capítulo 3. Antecedentes

No existen antecedentes en forma de estudios preliminares o informes de experiencias que hayan tenido como base una intervención en recreación guiada, orientada a la capacitación de docentes universitarios, como la que se implementó y que es tema del presente estudio.

El antecedente más cercano al que se vincula el presente trabajo de grado, es el informe presentado por Mesa (2022) a la DACA sobre el programa “Recrear la docencia: Una experiencia vivencial y reflexiva sobre la importancia de transformar la docencia pensando en las potencialidades y dificultades de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje”. (p.1) Cabe subrayar, el reconocimiento de la profesora Mesa quien coordinó el proceso, sobre la importancia de los diarios de campo elaborados por mi compañero de práctica y el mío; en especial, las transcripciones que realicé de cada una de las jornadas, considerados básicos en la elaboración del informe de la profesora Mesa.

3.1. Antecedentes sobre la dimensión socioemocional en el ámbito educativo en relación con la pandemia del COVID-19

Acurio et al. (2021), Cabezas y Campaña (2022) y, Morales et al. (2020) argumentan de manera unánime el impacto socioemocional negativo en los estudiantes universitarios durante la

pandemia del COVID-19. Acurio et al. (2021) señalan que: “los docentes y el personal educativo han debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia”. (p.441) En vista de que los jóvenes universitarios fueron pasados por alto en la época del COVID-19, especialmente aquellos que se encontraban en grupos de alto riesgo o que dependen económicamente de sí mismos; este contexto ha generado ansiedad, estrés, depresión, incertidumbre y miedo en muchos estudiantes (Cabezas y Campaña, 2022). Además, Morales et al. (2020) añaden que la incertidumbre abrumadora y el aislamiento prolongado tienen un impacto significativo en el bienestar socioemocional, lo cual puede resultar en consecuencias duraderas a mediano y largo plazo.

En este sentido, la integración de la dimensión socioemocional en la formación inicial de docentes se vuelve evidente, así lo sugieren autores como Morales et al. (2020), Garzón (2015) y Hernández (2022). Morales et al. (2020) sugiere:

Este es un momento oportuno para impulsar la investigación e intervención sobre la dimensión socioemocional en la formación inicial de docentes, que favorezca la construcción de la identidad profesional y de una profesión en donde el autocuidado y cuidado de los otros se consolide en una dinámica de equilibrio (p.22-23)

Garzón (2015) señala que la actitud y las reacciones de los docentes ante las diversas situaciones en el aula son factores clave que influyen en los resultados del proceso de aprendizaje. En ocasiones, los estudiantes pierden motivación e interés en una asignatura debido al ambiente generado por el docente en clase, sus actitudes rígidas y respuestas poco asertivas.

Gran parte de esta situación se debe a la falta de formación en el desarrollo de competencias socioemocionales de los docentes.

Las universidades se enfocan en brindar una sólida base pedagógica y didáctica, pero a menudo, pasan por alto la importancia de transmitir la relevancia del dominio de las competencias socioemocionales por parte de los docentes, las cuales desempeñan un papel influyente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Alude que la experiencia lo llevó a “reflexionar respecto a la necesidad de formación en cuanto a estos temas y se evidenció la escasez de programas de este tipo” (Garzón, 2015, p.56). También, confirmó el impacto del desarrollo de competencias socioemocionales en la relación pedagógica y, por supuesto, en la mejora del ambiente en el aula. Además, identificó algunas características propias de los adolescentes con el fin de comprender mejor sus actitudes y reacciones, permitiendo así fortalecer el vínculo pedagógico y responder de manera más efectiva a las necesidades formativas de los estudiantes (Garzón, 2015). Finalmente, Hernández et al. (2022) resalta que:

Educación es una actividad compleja, por ello, se requiere de reflexividad y constante trabajo en búsqueda de mejoras para la educación social y emocional. Dicho esto, la educación socioemocional es una propuesta que contribuye a una mejor sociedad y a relaciones sanas y pacíficas. Por estas razones es importante resaltar que es imprescindible promover el desarrollo social y emocional en los estudiantes, ya que posibilita evitar la prolongación del estrés, depresión y ansiedad; la educación emocional aumenta el control y manejo de emociones y la autoestima, favorece el clima escolar y el rendimiento académico. (p.11)

Capítulo 4. Marco Contextual

La visión de la Universidad del Valle, con su enfoque en la formación de alta calidad, la excelencia académica y la contribución al desarrollo regional y nacional, son la base sobre la cual se estructuran las actividades de formación y actualización destinadas a los docentes de la universidad. El análisis de este proceso y su impacto en el proceso de enseñanza - aprendizaje resulta en beneficios directos para los estudiantes, alineándose con la visión institucional de excelencia académica.

La Universidad del Valle tiene como *misión* formar en el nivel superior mediante la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en los ámbitos de las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades, la educación y la cultura en general. Atendiendo a su carácter de Universidad Estatal, autónoma y con vocación de servicio social, asume compromisos indelegables con el desarrollo de la región, la conservación, el respeto del medio ambiente y la construcción de una sociedad más justa y democrática (Universidad del Valle, 2015). Además, el Proyecto Institucional de la Universidad del Valle (2015) plantea que:

La Universidad del Valle, reconocida como una institución incluyente con altos estándares de calidad y excelencia, aspira a proyectarse nacional e internacionalmente como una universidad de primer nivel, a través de la formación integral profesional y académica, la innovación, la producción, apropiación y aplicación del conocimiento, para contribuir a la transformación de la región y el país, en un contexto global. (p.2)

De ahí que, la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA), al igual que otras dependencias de la institución, obedezcan a dicha misión y visión institucional para

encaminar las formaciones otorgadas a la comunidad universitaria, específicamente, los docentes de las diferentes Facultades de la Universidad del Valle.

4.1. La Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA)

Según el Acuerdo No. 004 (2003, como se citó en DACA, 2021) la DACA:

(...) es la dependencia encargada de coordinar los asuntos de autoevaluación y acreditación de la Universidad del Valle. Lidera la definición, aprobación, ejecución y evaluación de las políticas académicas y curriculares que se concretan en los programas académicos de formación para mantener la excelencia académica de la institución. (p.10)

Esta dependencia, en línea con la visión institucional centrada en la excelencia académica a través de la innovación y la aplicación del conocimiento, despliega un papel fundamental en la satisfacción de la formación pedagógica y académico - administrativo de los docentes de la Universidad del Valle, lo que se traduce en beneficios directos para los estudiantes.

La DACA, siguiendo los principios de la Política de Formación Curricular de la Universidad del Valle, asigna un componente denominado Plan de Cualificación Docente (PCD), donde los actores principales son los docentes. Este recibió la aprobación de la dirección de la DACA en junio 08 de 2018 y está establecido en el Manual de Procedimientos. El objetivo general del PCD es "Contribuir al desarrollo del talento humano docente de la Universidad del Valle a través del aporte de elementos teórico-prácticos en las dimensiones pedagógicas, académicas y administrativas para optimizar el quehacer de los docentes". (DACA, s.f., p.1)

Asimismo, el PCD se enfoca en estimular la formación continua y la actualización de los docentes de la Universidad del Valle, y para lograr esto, plantea capacitaciones, cursos, talleres,

seminarios y diplomados. Estas instancias de formación permiten la conexión de conocimientos, experiencias y herramientas, en pos de elevar la calidad del ejercicio profesional de los docentes.

4.2. Actualización de la Formación Docente

La Universidad del Valle (2016) en su Resolución No. 3.153, enfatiza la relevancia de actualizar la formación docente, resaltando la urgencia de que los profesores adopten modalidades y prácticas educativas y pedagógicas acordes con las características actuales del aprendizaje de los estudiantes. En respuesta a esto, se han ofertado diversos proyectos y talleres de capacitación, los cuales son evaluados por los propios docentes al finalizar su ejecución. Esta evaluación confirma la importancia de continuar capacitándose en diferentes áreas donde puedan existir deficiencias y, en las que deben profundizar para mejorar su práctica pedagógica y beneficiar a los estudiantes. En relación con la definición de Cualificación docente se señala que, es:

(...) Es el proceso mediante el cual se desarrollan actividades que proporcionan contenidos para informar y formar al profesor en las diferentes dimensiones humanas, normativas, pedagógicas, curriculares, investigativas, de bienestar y académico-administrativas que promuevan el desempeño del docente en beneficio del cumplimiento de los procesos misionales de la Universidad. (DACA, 2018, p.2)

4.3. Propuesta de Recreación Guiada en la Formación Docente

Recientemente, la DACA solicitó un proceso relacionado con la necesidad de atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes presentados en la post pandemia. El objetivo del proceso: “Propiciar una experiencia vivencial y reflexiva sobre la labor docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad pensando en las realidades

socioemocionales de los estudiantes” (Mesa, 2022, p.5). Previo a la formulación de dicho taller teórico-práctico denominado “Recrear la docencia pensando en las potencialidades y dificultades de los estudiantes. Una experiencia vivencial y reflexiva sobre la importancia de los procesos de enseñanza aprendizaje” bajo la coordinación de la profesora, Guillermina Mesa Cobo quien formuló en el programa los siguientes interrogantes:

¿Qué hacer para que los estudiantes se comprometan y asuman la responsabilidad frente a sus aprendizajes? ¿Qué estrategias crear para afrontar la deserción, la apatía, la falta de pertenencia de los estudiantes? ¿Por qué las distopías parecen poblar las subjetividades juveniles? ¿Cómo conectar la formación profesional de los estudiantes con sus proyectos de vida? (Mesa, 2022, p.2)

Para la implementación del proceso, la DACA aceptó como estrategia pedagógica un experimento de carácter innovador, frente a la tradición de la capacitación expositiva para los docentes brindada hasta el momento, la recreación guiada. El proceso mediado por la recreación guiada se propuso en dos momentos: un primer momento vivencial y reflexivo mediado por la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva¹ SARI (Mesa, 2008) y un segundo momento de reflexión teórica sobre la temática planteada para el proceso.

El objetivo de esta propuesta era mejorar la calidad del proceso educativo en la Universidad del Valle. Al capacitar a los docentes de manera más vivencial y reflexiva, se esperaba que estos pudieran aplicar estrategias pedagógicas más efectivas y alineadas con las necesidades de sus estudiantes. Como resultado, se aspiraba a un impacto positivo tanto en el desarrollo del talento humano de los docentes como en el aprendizaje y desarrollo de los

¹ La SARI tiene como propósito generar una experiencia de pensar y hacer conjuntamente un proyecto o tarea con objetivos compartidos en un mínimo de tiempo, a partir de una temática general que emerge casi siempre, en la primera sesión o es solicitada con antelación. Tiene como objetivo generar un espacio de encuentro y reconocimiento, colaboración y afecto entre los participantes a partir de una experiencia recreativa “impactante”, gratificante, experiencial, reflexiva y creativa (Mesa, 2010, p.19).

estudiantes. En última instancia, la adopción de la recreación guiada como estrategia pedagógica innovadora demostró el compromiso de la DACA con el mejoramiento continuo de la formación docente y con la búsqueda de enfoques más efectivos y centrados en el estudiante. Al apostar por un proceso de cualificación docente más experiencial y participativo, la DACA reafirmó su compromiso con la excelencia académica y con la formación integral de sus estudiantes, contribuyendo así al fortalecimiento de la educación en la Universidad del Valle.

Capítulo 5. Marco teórico

En este apartado, en primer lugar, se expone a grandes rasgos, los principales conceptos orientadores del Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa de Coll et. al (1995). En segundo lugar, se explora la aplicación de la concepción de la Influencia Educativa, aplicada a la recreación en la dimensión pedagógica por Coll y Mesa (1998); Mesa (2000, 1998, 2008). En tercer lugar, se examina el marco metodológico de intervención SARI mediado por la recreación (Mesa, 2008) bajo el enfoque de la Influencia Educativa, la perspectiva de la Educación Popular de tradición freireana y latinoamericana. En cuarto lugar, se plantean teorías sobre las emociones por Vygotsky (1993), García (2019), Damasio (2020, 2012), Fernández y Extremera (2002), Estupiñan et al. (2016) y García y Ramos (2022).

5.1. Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa

El Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa (Coll et al, 1995), según la aproximación presentada por Mesa (1998) se fundamenta en una serie de principios teóricos y metodológicos que proporcionan una base para comprender y analizar la influencia educativa de la recreación guiada como estrategia pedagógica (Mesa, 1998).

Coll define la noción de influencia educativa como:

La “ayuda pedagógica” que realiza el profesor en el contexto de la educación escolar. Subraya que se trata solo de una ayuda porque el único artífice y responsable del proceso de la construcción de significados y sentidos es el estudiante. Este proceso constructivo no sería probable sin la guía pedagógica de quien enseña y actúa como un mediador entre los aprendices y los contenidos culturales objeto del aprendizaje en la escuela. (Coll, 1995, p.204, como se citó en Mesa, 2008, p.1)

En consonancia con esta perspectiva, la influencia educativa de la recreación guiada se concibe como el apoyo ofrecido por el recreador a la actividad constructiva de los participantes en los procesos de intervención (Mesa, 1998).

5.1.1. Enfoque teórico para el Estudio de la Influencia Educativa

Los principios claves del modelo de influencia educativa son: a) noción de interactividad; b) dimensiones implicadas en la noción de interactividad; c) mecanismos de influencia educativa; d) noción de contexto; e) nociones de “marco social de referencia” y “marco específico de referencia” y; f) el contexto social e institucional (Mesa, 1998).

5.1.1.1. Noción de interactividad. Según lo expresado por Coll (1981, como se citó en Mesa, 1998), la interactividad se define como:

La forma de organización de la actividad conjunta, que define el marco en el que cobran sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas y articuladas del profesor y de los estudiantes en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje. (p.35)

5.1.1.2. Dimensiones implicadas en la noción de interactividad. El enfoque del modelo de análisis de la influencia educativa toma en cuenta algunos aspectos relacionados con la

interactividad, que van desde la dimensión temporal hasta la naturaleza del contenido y/o la tarea, incluyendo la propia creación de la interacción y el análisis de la actividad discursiva de los participantes (Mesa, 1998).

5.1.1.2.1. Dimensión temporal. La dimensión temporal en el análisis de la interactividad educativa es esencial, permitiendo reconocer la evolución de la actividad conjunta en el proceso de enseñanza y aprendizaje e impidiendo su tratamiento estático debido a su naturaleza dinámica. Por lo tanto, sólo al considerar el tiempo se puede comprender el cambio en las acciones y contexto de los participantes. (Mesa, 1998)

5.1.1.2.2. Naturaleza del contenido y/o la tarea. La interacción en el aula se vincula con la naturaleza del contenido y la tarea, dado que la organización de la actividad conjunta entre profesores y estudiantes depende de contenidos predeterminados en el curriculum. Por ende, comprender esta estructura en los procesos de recreación guiada implica considerar detenidamente el contenido y la tarea específica en las que los participantes en la actividad conjunta tienen voz por sus tradiciones, necesidades, saberes y experiencias. (Mesa, 1998)

5.1.1.2.3. Creación de la interacción. De acuerdo con Coll et al., (1995, como se citó en Mesa, 1998) La interactividad en la educación se refiere a: “la interrelación y articulación de las actuaciones del profesor y de los estudiantes, en la recreación guiada entre el recreador y los recreandos, en torno a una tarea o contenido de aprendizaje”. (p.37) Esta interactividad se desarrolla a medida que ambos aportan sus contribuciones, aunque pueden ser desiguales. La construcción de conocimiento por parte de los estudiantes o los recreandos se sitúa en un proceso más amplio de construcción, específicamente, en un proceso de doble vía, donde tanto quienes actúan como orientadores y como aprendices participan activamente mediante acciones interrelacionadas (Mesa, 1998).

5.1.1.2.4. El análisis de la actividad discursiva. La actividad discursiva, en el contexto de la actividad conjunta, es importante para comprender los mecanismos de influencia educativa. Esto va más allá de las palabras dichas por los participantes e incluye los lenguajes no verbales (Coll et al., 1995, p.212, como se citó en Mesa, 1998).

5.1.1.3. Mecanismos de Influencia Educativa. Coll et al. (1995) identifican dos mecanismos de influencia educativa. El primero de ellos implica la transferencia y asunción gradual del control y la responsabilidad sobre las tareas o contenidos en la actividad conjunta. El segundo mecanismo se enfoca en la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos sobre las tareas o contenidos alrededor de los cuales se organiza la actividad conjunta (Coll et al 1995, como se citó en Mesa, 1998). En el marco de esta investigación se abordará específicamente el segundo mecanismo.

5.1.1.3.1. Proceso de cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad sobre las tareas o contenidos. Se fundamenta en la idea de brindar ayuda ajustada, partiendo del nivel de competencia del estudiante. Este tipo de asistencia es temporal y disminuye a medida que el estudiante adquiere autonomía en la tarea, asumiendo así la responsabilidad completa (Coll, 1990a, p.450, como se citó en Mesa, 1998).

5.1.1.3.2. Proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos sobre las tareas o contenidos. Implica que los participantes lleguen a un acuerdo mínimo sobre la definición de la situación y sus respectivas acciones, construyendo así un estado de intersubjetividad. Este concepto, según Wertsch (1988), resalta la relevancia de la definición de la situación para comprender cómo los participantes pueden diferir en sus representaciones y significados (Wertsch, 1988, p.169-170, como se citó en Mesa, 1998).

5.1.1.4. Noción de contexto. Según Coll et al. (1995), en el ámbito educativo, el contexto se refiere a la naturaleza mental y se forma a partir del conocimiento común de los hablantes, como sostienen Edwards y Mercer (1988). Los significados compartidos se establecen mediante negociaciones sobre la definición de la situación, durante los intercambios comunicativos donde los adultos determinan estructuras que dirigen la actividad conjunta para que las contribuciones de los estudiantes aumenten gradualmente (Coll et al., 1999, como se citó en Mesa, 1998).

5.2. El Modelo de Análisis de Influencia Educativa Aplicado a la Recreación Guiada en la Dimensión Pedagógica

El modelo de análisis de influencia educativa en la Recreación Guiada, desarrollado por Mesa, tiene una aplicación práctica específica enfocada en la integración de los principios del enfoque histórico-cultural de Vygotsky, el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa y la perspectiva de la Educación Popular.

Para elaborar la aproximación a la recreación la autora parte de la “Ley de la Doble Formación del Desarrollo Humano” de Vygotsky (1993) enfatiza que las funciones psicológicas superiores tienen su origen en la interacción entre personas antes de convertirse en procesos psicológicos internos. Para que este proceso tenga lugar, es indispensable la intervención de agentes educativos y mediaciones sociales, así como el uso de mediaciones semióticas que facilitan la comunicación mutua con otros en la construcción de significados y sentidos (Mesa, 2010).

Mesa (2020, 12m10s) conceptualiza la recreación como una actividad o práctica social que abarca tres dimensiones: una dimensión social general, una dimensión pedagógica centrada en la recreación dirigida y una dimensión interna o psicológica, interrelacionadas e interdependientes. En este documento me voy a referir a la segunda dimensión, que la autora

designa como pedagógica, a la que denomina "Recreación Guiada" en lugar de "Recreación Dirigida". Según Mesa (2010):

el apelativo “dirigida o guiada” revela la presencia de “otro” que ayuda pedagógicamente a que se produzca un tipo de aprendizaje de la participación constructiva y creativa para la organización de un proyecto grupal compartido que puede ser de largo, mediano y corto plazos. (p.10)

En la segunda dimensión, la recreación como profesión se presenta como una práctica pedagógica. Se utiliza la denominación "guiada" para distinguirla de otras prácticas que ocurren en el nivel social general, es decir, de formas tradicionales simbólicas y de comunicación cultural que las categorizan como recreativas, entretenimientos, diversiones, pasatiempos, entre otras. Esta dimensión es interpersonal y se lleva a cabo entre recreadores, recreandos y pares; la interacción en este contexto alberga una influencia educativa o "ayuda pedagógica", lo cual la hace intencionadamente pedagógica (Coll y Cols., 1995, como se citó en Mesa, s/f).

La autora sostiene que la recreación, abordada como una práctica pedagógica, se concibe como una estrategia que, a través de metas y el empleo de herramientas semióticas de carácter lúdico y creativo, fomenta la identificación de identidades colectivas arraigadas en lo local, estableciendo conexiones y redes con aspectos culturales globales, la paz, la ciudadanía, el bienestar y la diversión, entre otros. Su enfoque se orienta hacia la asimilación de estos valores y la construcción de una conciencia ética y estética, al mismo tiempo que da forma a significados que alimentan una comprensión motivada de la actividad recreativa (Mesa, 2008b). De modo que:

Si la recreación se concibe como una mediación social y semiótica, entonces el primer contenido que puede emerger en la interacción entre un recreador y un

grupo de recreando, será la construcción y producción de sentidos y significados que propicia el encuentro y el reconocimiento de sí mismo y de los otros (Mesa, 2008b, p.14).

Mesa (1998) refiere el concepto de interactividad aplicándolo al contexto de la recreación guiada, destacando que la interactividad también se produce entre un recreador y un grupo de recreandos participantes de un proceso de intervención mediado por la recreación guiada. Igualmente, la autora considera que, en el contexto particular de la recreación guiada, la influencia educativa también tiene como centro la interactividad que se produce en el triángulo interactivo: estudiantes, profesor, contenidos, al que se refiere (Coll et al 1995, como se citó en Mesa, 2008b). Pero, de manera muy diferente, puesto que el triángulo interactivo en la escuela es distinto al que se plantea en la recreación, que consiste en la interacción entre recreador, recreandos y contenidos socio culturales y/o las temáticas sugeridas por la institución, como en este caso o por los participantes.

En la investigación de Mesa (1998) y en otras posteriores se evidenció la emergencia de los mecanismos de influencia educativa. Con diversos grupos de edad se pudo identificar que la actividad constructiva de los recreandos se vincula con los motivos iniciales que se transforman mediante la ayuda ajustada proporcionada por el recreador y los pares durante la actividad conjunta (Mesa, 2000). Los mecanismos de influencia educativa o ayuda pedagógica, que emergen en la interacción docente-estudiante (Mesa, 2008b) se manifiestan en la participación activa de los recreandos en el proceso de enseñanza - aprendizaje y se potencian más allá de los procesos. Se aborda la idea de proporcionar ayuda adaptada en las actividades recreativas, partiendo del reconocimiento del nivel de competencia de los participantes, sus conocimientos y experiencias previas.

Autores como Rogoff (1993), Freire (1982) y Lalinde (1982) se refieren a la ayuda adaptada mediante el concepto de "participación guiada", que se presenta como una modalidad pedagógica intencionada y conscientemente dirigida hacia el desarrollo cultural y socioemocional de los participantes. Esta actividad dialógica incluye a todos los actores de la experiencia de aprendizaje, involucrando tanto al recreador como a los recreando. Juntos, aprenden a construir nuevos sentidos y significados sobre la vida y la cultura mediante la mediación de los lenguajes lúdico-creativos (Mesa, 2008).

5.3. Marco metodológico mediado por la recreación bajo el enfoque de la Influencia Educativa, la perspectiva de la Educación Popular de tradición freireana y latinoamericana

Paulo Freire (1921-1997), inicialmente enfocado en los sectores populares, amplió su perspectiva hacia la totalidad del sistema educativo, abarcando lo escolarizado y no escolarizado, una evolución que se convirtió en un referente vital a partir de su experiencia en Guinea Bissau. Desde esta perspectiva freireana aborda la relación entre política y educación, entendiendo la política como democracia. En relación con la pedagogía, se busca formar ciudadanos autónomos, creativos y libres, basándose en contenidos culturales y sociales en lugar de en contenidos curriculares. Esta pedagogía también se enmarca en una ética que promueve valores, derechos y deberes democráticos como parte del ejercicio de la ciudadanía. La Recreación Guiada, en este contexto, aporta también una dimensión estética al promover sensibilidades lúdicas y creativas que atraviesan la vida cotidiana. Esta visión estética se basa en la concepción vygotskiana de la imaginación, emoción e intelecto, resaltando la importancia de lo lúdico y creativo en la experiencia humana (Mesa, 2020).

Desde esta óptica, Mesa (2008) menciona que la recreación guiada o dirigida no es simplemente una ayuda para mejorar la enseñanza, sino un objeto de conocimiento que

constituye un desafío teórico y metodológico en la formación profesional de los recreadores y egresados de los Programas Académicos de Recreación. Su visión coincide con la importancia que atribuye Vygotsky a las mediaciones semióticas como instrumentos culturales para construir pensamiento, conocimiento, valores y cambios en las actitudes. La recreación guiada es una estrategia pedagógica distintiva de las didácticas disciplinarias convencionales, al no limitarse a enseñar un conocimiento disciplinar específico y socialmente legitimado, ya que enseña a reflexionar de manera compartida, propiciando diálogos de saberes y, especialmente, a pensar la realidad y transformarla creativamente, vinculando la reflexión a la vida y las necesidades de los participantes.

Además, Mesa (2020, 34m49s) menciona el vínculo de la recreación guiada con la educación popular de tradición freireana y la investigación acción participativa (IAP), donde la recreación guiada desempeña un papel transversal en el ámbito educativo escolar, fortaleciendo la conexión entre la escuela, la familia y las comunidades. Además, se hace hincapié en el impacto en los equipos interdisciplinarios docentes, ofreciéndoles un espacio para expresar su potencial creativo y enriquecedor que a veces queda subutilizado en entornos más tradicionales. Al trabajar con la recreación guiada, en particular, se ha dado una respuesta de los docentes de diversas áreas del currículum escolar, incluso cuando inicialmente muestran resistencia o reticencia hacia las propuestas.

5.3.1 Estrategias de Intervención Mediadas por la Recreación Guiada (SAR y SARI)

Mesa propone dos estrategias metodológicas de intervención mediadas por la Recreación guiada: la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) y la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI). Ambas incorporan tres ejes temáticos que organizan las sesiones: el eje temático, el eje de los lenguajes (Estética) y el eje socioemocional (Ética) (Mesa, 2020, 48m29s).

5.3.1.1. Secuencia de Actividad Recreativa (SAR). Mesa señala que la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) implica la producción colaborativa entre el recreador y los recreandos, con la finalidad de desarrollar un proyecto que tenga objetivos compartidos (Mesa, 2010). Esta estrategia, considerada como la principal, de más largo alcance y más largo plazo, es un proceso que abarca una fase inicial de diagnóstico participativo, un desarrollo continuo del proyecto, una evaluación participativa y una puesta en común en el contexto comunitario donde se desarrolle el proyecto. Se distingue por ser una matriz abierta, en la cual los profesionales en recreación junto con los participantes definen los contenidos (Mesa, 2020, 40m6s).

5.3.1.2. Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI). En este contexto particular, se detalla la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI), que según la definición de Mesa (2010), se estructura como un micro proceso y se desarrolla en sesiones entrelazadas por continuidad temática. La SARI se caracteriza por su amplia participación y una duración más breve que la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR), oscilando entre 3 a 4 horas intensivas según las necesidades específicas del grupo de participantes y el tipo de proyecto (Mesa, 2020, 54m47s).

El propósito de la SARI es fomentar una experiencia de pensamiento y acción colectiva al configurar cuidadosamente un pequeño proyecto o tarea con metas compartidas en un período de tiempo mínimo. Su objetivo es establecer un entorno propicio para el encuentro y reconocimiento grupal, promoviendo la colaboración y la participación mediante una experiencia recreativa que posea cualidades impactantes, gratificantes, experienciales, reflexivas y creativas (Mesa, 2010).

La SARI se distingue por su enfoque participativo, haciendo uso de dispositivos pedagógicos que evitan jerarquías estrictas, generando una dinámica interna singular en la

interacción entre el recreador y los participantes (recreandos). La metodología establece una conexión continua entre las dimensiones individual y grupal. El primer dispositivo implica la implementación de preguntas generadoras inspiradas tanto en los temas generadores como en la valoración de la pregunta en las obras de Freire (1982, 2013), que surgen de la exploración inicial de las condiciones y características de los participantes mediante un diagnóstico situacional. Mesa (2010) detalla que estas preguntas "son abiertas y abordan temáticas de carácter genérico que tocan distintos aspectos cognitivos, socioemocionales y comunicativos, convocando a la reflexión de cualquier persona participante del proceso, sin importar su edad, nivel educativo o condición social" (p.17). El segundo dispositivo se refiere a las problemáticas o consignas que el recreador presenta durante la actividad. Estas están diseñadas para abordar tres tipos de contenidos fundamentales que emergen de la interacción entre el recreador y los participantes: cognitivos, creativos y de regulación grupal (Mesa, 2010).

5.3.1.3.1. Caracterización de la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI).

Conforme a la descripción de Mesa (2010), "la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI) se orienta por una estructura abierta y flexible que comprende cuatro momentos o segmentos de interacción en cada sesión: apertura, exploración, negociación, socialización y evaluación". (p.20) La denominación asignada a cada momento sintetiza el concepto y la naturaleza de la actividad que prevalece en cada uno de ellos (Ver figura 1).

Figura 1

Esquema de configuración de la SARI



Nota. La figura muestra el esquema de configuración de la SARI. Fuente: Mesa, 2020. Uso autorizado por la autora.

- **Momento 1: Apertura.** Se lleva a cabo la recepción del grupo en su totalidad, introduciendo los objetivos de la metodología y presentando la sesión planificada junto con el equipo de recreadores. Se proporcionan también referentes técnicos, artísticos, lúdicos para la construcción conjunta de los lenguajes lúdicos creativos a desarrollar durante la jornada, ya sea proyección o audición. Posteriormente, se ejecuta un juego que divide el grupo general en subgrupos. Aunque los participantes experimentan el juego como un fin en sí mismo, desde el punto de vista pedagógico, se utiliza como un medio para organizar el grupo, fomentar la interacción y preparar el ambiente para las actividades lúdicas y creativas previstas en las sesiones. (Mesa, 2020, 57m58s).

- **Momento 2: Exploración.** Una vez que los participantes se encuentran distribuidos en subgrupos, se centra la atención en el ámbito individual formulando una pregunta generadora que estimule la reflexión sobre la identidad personal, relacionadas con "¿Quién soy yo?" o "¿Qué puedo contar acerca de mí?" (Mesa, 2020, 58m52s).

La noción de actividad auto estructurante o exploratoria, influida por los estudios de J. Piaget según Coll (1990, p. 67, como se citó en Mesa, 2010), se refiere a una actividad que supone la aceptación de un objetivo, ya sea que provenga de la persona misma o de otra persona, y la organización de las acciones personales para lograr dicho objetivo. En este sentido, se avanza hacia la síntesis, identificando características comunes a partir de las similitudes y diferencias de los participantes. Es importante enfatizar que, en muchos casos, se observa que las semejanzas superan a las diferencias (Mesa, 2020, 1hr26s).

- **Momento 3: Negociación.** En este momento, cada subgrupo responde a una pregunta generadora, para ello se les brinda una explicación detallada de la representación mediante lenguajes lúdico - creativos, al tiempo que se les anima a conceptualizar la pregunta para llegar a una conclusión grupal (Mesa, 2020, 1hr1m15s). La actividad se enfoca en tres categorías de problemas. Primero, se afronta el problema cognitivo, evaluando las habilidades intelectuales vinculadas con la temática. Segundo, se aborda el problema social, que requiere que los participantes resuelvan cuestiones sobre la organización para la participación y las actitudes y valores a priorizar. En tercer lugar, se subraya el problema creativo, enfatizando en las capacidades para representar simbólicamente un concepto mediante un lenguaje lúdico-creativo (Mesa, 2010).

La controversia se genera al asumir la responsabilidad compartida sobre la tarea. Los integrantes de cada grupo se comprometen a elaborar estrategias cooperativas para resolver los

problemas planteados por el recreador. Esto implica coordinarse para evitar que la responsabilidad recaiga únicamente en una sola persona. La confrontación de perspectivas "moderadamente divergentes" sobre cómo abordar la tarea permite un avance intelectual y social evidente, manifestado en la resolución de conflictos socio-cognitivos asociados a cada tarea mediante preguntas generadoras (Mesa, 2010).

- **Momento 4: Puesta en común y evaluación.** Al finalizar la SARI, se da la puesta en común de los productos elaborados por los participantes. Se espera que esta fase les brinde una experiencia educativa influenciada por el proceso recreativo facilitado por la SARI. Este enfoque se basa en el principio de Vygotsky, según el cual "la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que lo hace posible" (Mesa, 2010). Después de la socialización, se lleva a cabo una evaluación en la que se formulan algunas preguntas generadoras sobre el proceso. Es fundamental señalar que este momento puede convertirse en un valioso aporte para investigaciones futuras (Mesa, 2020, 1hr3m22s).

5.3.2. Lenguajes Lúdico-Creativos

Desde una visión actualizada de Mesa (2008) de los postulados de Vygotsky sobre el lenguaje, el juego y la imaginación creadora, la relación cognición, creatividad, emociones y sentimientos, argumenta que los lenguajes lúdico-creativos son herramientas significativas que las personas adoptan y construyen durante el proceso de interacción en la actividad recreativa guiada. Estos lenguajes poseen la capacidad de generar nuevos significados y sentidos, permitiendo una comprensión más profunda de la realidad y ofreciendo soluciones innovadoras a los desafíos que surgen en nuestro entorno, las relaciones interpersonales, la construcción de nuevas subjetividades y la resolución de conflictos socioemocionales.

Los lenguajes lúdico creativos operan de manera transversal en los tres ejes: lo lúdico, lo festivo y lo contemplativo, que adquieren importancia en la actividad recreativa, actuando como elementos eje y como impulsos para la actividad recreativa (Mesa, 2008). En otras palabras, Mesa (2008) propone que los lenguajes lúdico-creativos son "mediaciones semióticas", conjuntos de símbolos y significados para construir nuevos sentidos, expresar y comunicar. Estos lenguajes son de origen sociocultural, enseñados y aprendidos en procesos de interactividad entre el recreador y los recreandos. Aunque su enfoque no es la formación artística, Mesa sostiene que los lenguajes lúdico-creativos se construyen en la interacción recreador/recreando y sus pares, especialmente en situaciones de actividad recreativa guiada y otras circunstancias donde la interacción entre pares es el foco principal.

Los lenguajes lúdico- creativos actúan como un vínculo entre el mundo subjetivo del lenguaje interno y el discurso social, sirviendo como herramientas para dar forma y expresar lo que está en nuestro interior (Mesa, 2008b). Según Mesa (2008), están dispersos y pertenecen a otras esferas culturales. Infortunadamente, no se reconocen socialmente como parte constitutiva de las culturas debido a su carácter improductivo, emergiendo y cobrando vida solo en la interactividad o actividad conjunta recreador-recreando.

Finalmente, Mesa y Manzano (2009) clasifican los lenguajes lúdico-creativos en categorías que constituyen representaciones no formalmente elaboradas bajo los cánones académicos de lo artístico, aunque son derivadas de las técnicas y los lenguajes artísticos, por ejemplo, los lenguajes gráfico-plásticos, juegos dramáticos, juegos musicales y coreográficos, así como juegos "simbolizantes" del lenguaje y narrativas en general.

5.4. Teorías sobre las Emociones

La evolución de las emociones humanas en el ser humano ha sido un tema de interés para la psicología y la psicología del desarrollo. Lev Vygotsky (1993), uno de los teóricos más destacados en el campo de la psicología histórico-cultural, ha forjado sus ideas a partir de las perspectivas de algunos pensadores como Charles Darwin, Théodule Ribot, William James, Pierre Janet, Sigmund Freud, Karl Bühler, Édouard Claparède y Kurt Lewin. Estas influencias le permitieron desarrollar una perspectiva única sobre las emociones humanas y su desarrollo a lo largo de la vida.

Darwin sostuvo que las pasiones terrenales, incluyendo las emociones, son compartidas con otras especies, lo que plantea la idea de una continuidad evolutiva de las emociones en los seres humanos. Vygotsky refuerza esta noción con las ideas de Ribot, quien afirma que las emociones son vestigios debilitados de nuestra existencia animal, y que, a lo largo del tiempo, se han reprimido y debilitado aún más. El autor utilizó la metáfora de una "tribu agonizante" o los "gitanos de nuestra psique" para describir este proceso. Vygotsky incluso consideró la posibilidad de que, en el futuro, los seres humanos pudieran ser carentes de emociones, ya que las reacciones emocionales inmediatas tienden a reprimirse y debilitarse (Vygotsky, 1993).

Otras investigaciones como las de Bühler complementan las ideas de Darwin y Ribot al explicar cómo las emociones están relacionadas con diferentes etapas del desarrollo infantil y cómo se organizan en función de la actividad del niño. Este enfoque enfatiza la importancia de considerar el desarrollo emocional en el contexto del desarrollo infantil. Por último, menciona que las emociones pueden provocar trastornos en la conciencia, afectando la capacidad de pensar y actuar de manera sistemática (Vygotsky, 1993).

Por otro lado, Vygotsky (1993) criticó las teorías de William James y Carl Lange, quienes relacionan las emociones con cambios orgánicos en el cuerpo, sin considerar el estudio del enriquecimiento emocional durante la infancia y su desarrollo. Se cuestiona la visión "materialista" que intentaba reducir los sentimientos humanos al simple reflejo en la conciencia de los procesos orgánicos que ocurren en el cuerpo. El autor valoró la importancia de revalorar las emociones como elementos fundamentales para la vida psicológica humana y como componentes que influyen en la formación del carácter y la personalidad.

Vygotsky, inspirado en las ideas de Freud y Claparède, quienes abordaron la compleja relación entre las emociones y otros procesos psíquicos desde perspectivas complementarias, desarrolló una comprensión más profunda de la naturaleza emocional humana. Freud abordó la dinámica de las emociones y su evolución a lo largo de la vida, argumentando que están intrínsecamente relacionadas con otras funciones de la vida psíquica. Claparède, por su parte, se centró en la separación experimental de las emociones de los sentimientos y su expresión externa, lo que proporcionó una comprensión más clara de su interacción. Al igual que Freud, subraya la estrecha relación entre las emociones y otros procesos psíquicos, subrayando cómo afectan la conciencia y el comportamiento. Al término, Vygotsky enriqueció los dos enfoques anteriores al referir el trabajo de Kurt Lewin, mostrando cómo las reacciones emocionales no pueden considerarse aisladas, sino que interactúan con otros elementos de la vida psíquica y tienen la capacidad de transformarse (Vygotsky, 1993).

5.4.1. La integración de la Sociología y la Neurociencia en la Comprensión de las Emociones Humanas

García (2019) argumenta sobre la necesidad de integrar perspectivas de la sociología y la neurociencia para comprender el fenómeno emocional. Señala que cada disciplina, por sí sola, no

puede explicar completamente el fenómeno emocional e insta a su colaboración interdisciplinaria. Por un lado, la sociología de las emociones se centra en cómo la cultura y la sociedad influyen en la formación de emociones, en cómo se expresan y se socializan, subrayando la importancia de la interacción social en la generación de emociones. Por el contrario, la neurociencia se enfoca en los procesos emocionales individuales y la importancia de los circuitos cerebrales en la formación de emociones.

El autor reconoce que incluso los neurocientíficos como Damasio y LeDoux consideran factores sociales y culturales al analizar las emociones. También señala la distinción entre emoción y sentimiento, y su conexión con la memoria, esencial para comprender cómo ambas disciplinas se complementan. Se tiene una visión más completa de las emociones al combinar la perspectiva individual de la neurociencia con la influencia social y cultural de la sociología (García, 2019).

La perspectiva de la Neurociencia que trasciende el enfoque exclusivo en el cerebro ha sido objeto de debate en la literatura científica, y algunos autores, como Damasio han abordado el tema desde algunas perspectivas. Damasio (2019, como se citó en Fundación Innovación Bankinter, 2020) plantea que los resultados neurocientíficos a menudo se han presentado de manera aislada, como si estuvieran desconectados de las operaciones de un organismo vivo, centrándose exclusivamente en las funciones cerebrales. A pesar de los notables logros de la neurociencia en el estudio del cerebro, este enfoque restringido ha llevado a la creencia de que solo el cerebro merece atención, excluyendo otros aspectos esenciales de la vida como la homeostasis, la regulación de los estados emocionales, y la capacidad de los sistemas biológicos para adaptarse y prosperar en diversos entornos.

Damasio hace un llamado a no perder de vista la totalidad de la vida y la biología en su conjunto, en lugar de centrarse únicamente en la neurociencia y las tecnologías que se enfocan exclusivamente en el cerebro. Observar el cerebro en el contexto de la biología general puede ofrecer una comprensión más integral de la vida y la mente (Damasio 2019, como se citó en Fundación Innovación Bankinter, 2020). El autor aporta una distinción crucial entre la emoción y el sentimiento. Refiriendo la emoción como una respuesta automática que comienza en el cerebro y se refleja en el cuerpo. Sin embargo, el sentimiento implica la percepción y la relación de esta respuesta con ideas. Esta distinción es relevante para comprender cómo se procesan y experimentan las emociones en el contexto de la neurociencia afectiva (Damasio, 2012, como se citó en ClasePsicologia2, 2012).

5.4.2. Teoría sobre la Inteligencia Emocional

Fernández y Extremera (2002) contribuyen en la transición hacia la Inteligencia Emocional en el Siglo XXI, enfatizando en la educación y la formación de los educadores. Los autores señalan que, en el actual período de crisis, el ideal predominante de la persona inteligente ha perdido relevancia, dando paso al concepto de inteligencia emocional (IE) como una alternativa a la visión tradicional. La IE se define como:

La habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. (Fernández y Extremera, 2002, p.2)

En la literatura científica, se distinguen dos enfoques principales de IE: los modelos mixtos, que incorporan aspectos de personalidad como el optimismo y la automotivación junto con habilidades emocionales, y el modelo de habilidad. En el contexto educativo de nuestro país,

el modelo mixto de inteligencia emocional de Daniel Goleman ha sido ampliamente difundido, en gran parte debido a estrategias de marketing y publicidad en lugar de fundamentos científicos sólidos (Fernández y Extremera, 2002). En contraste, se presenta el modelo de habilidad desarrollado por John Mayer y Peter Salovey, que, aunque menos conocido en nuestra área, cuenta con un sólido respaldo en la literatura especializada.

El enfoque de habilidad se centra en el procesamiento de la información emocional y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Los autores presentan el modelo de habilidad de inteligencia emocional y subrayan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes a través de la práctica y el ejemplo de los educadores. Para ellos, la inteligencia emocional (IE) se divide en cuatro componentes esenciales: 1) Percepción y expresión emocional: implica la identificación consciente de las emociones y la capacidad de etiquetarlas verbalmente; 2) Facilitación emocional: relacionada con la generación de emociones que favorezcan el pensamiento; 3) Comprensión emocional: abarca la integración de las emociones en el pensamiento y la consideración de la complejidad de los cambios emocionales y; 4) Regulación emocional: la habilidad de dirigir y gestionar eficazmente las emociones, tanto positivas como negativas. Estas habilidades están interconectadas, ya que una regulación emocional efectiva depende de una buena comprensión emocional, y, a su vez, una comprensión eficaz requiere de una percepción emocional adecuada (Fernandez y Extremera, 2002).

5.4.3. La Educación del Siglo XXI: Integrando la Inteligencia Emocional, la Neurociencia y la Innovación en la Formación Docente para el Desarrollo Humano

Estupiñan et al. (2016) abogan por la integración de la inteligencia emocional y la neurociencia en la educación, enfocándose en la formación de los educadores. Argumentan la

importancia de alinear la educación con el contexto histórico y actual, lo que implica considerar el desarrollo de la inteligencia emocional como un medio para abordar desafíos sociales y fomentar cambios necesarios. La Neuroeducación se presenta como una alternativa para que los maestros comprendan las particularidades del sistema nervioso y el cerebro, y cómo estos aspectos se relacionan con el comportamiento de los alumnos, sus propuestas de aprendizaje, actitudes y el ambiente en el aula. Se sugiere que esto podría marcar una diferencia significativa en la calidad de la educación.

Los avances en inteligencia emocional y neurociencia cognitiva revelan los misterios del cerebro y su funcionamiento, brindando información fundamental para la pedagogía, incluyendo las bases neurales del aprendizaje, la memoria y las emociones. Estos hallazgos ponen de relieve la importancia de estimular estos procesos cerebrales en los estudiantes. La formación inicial de los educadores es fundamental para garantizar la calidad de la educación, y remarca la necesidad de la educación continua para los educadores. A nivel global, la escasez de educadores cualificados se plantea como uno de los principales desafíos para mejorar la calidad educativa, haciendo hincapié en la influencia de factores genéticos, ambientales y emocionales en el desarrollo del cerebro y, por ende, en el proceso de aprendizaje. Por lo que los educadores deben adquirir una comprensión más profunda de la historia de vida de sus estudiantes para contribuir significativa y efectivamente a su desarrollo mediante la práctica pedagógica (Estupiñan et al., 2016).

Por otro lado, García y Ramos (2022) consideran que es relevante resaltar la función que desempeñan los docentes en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es menester que los docentes desarrollen su inteligencia emocional para transmitir confianza y crear un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar

abiertamente cuando no han comprendido un contenido, cuando su estado de salud no es óptimo o cuando enfrentan demandas familiares o situaciones personales que superan sus recursos o estrategias de afrontamiento.

Capítulo 6. Metodología

La metodología del trabajo de grado corresponde a un enfoque etnográfico e interpretativo que consiste en un proceso de intervención mediado por la recreación guiada denominado SARI - Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (Mesa, 2008). El enfoque etnográfico consiste en una observación participante², registro, descripción y análisis del proceso de interactividad entre un equipo de recreadores y los recreandos y sus pares durante el proceso de intervención SARI.

Por otro lado, es interpretativo por la descripción y análisis de la producción comunicativa de los participantes en la actividad conjunta durante el desarrollo de la estrategia de intervención (Mesa, 2005). Ambos enfoques con sus respectivos procedimientos están orientados, en este caso, a encontrar respuestas a la pregunta problema sobre la influencia educativa de un proceso de intervención mediado por la recreación guiada, aplicado al reconocimiento de las capacidades socioemocionales de los estudiantes con los docentes de la Universidad del Valle, durante el segundo periodo académico del 2022. Ambos procedimientos metodológicos, están relacionados con el marco teórico y metodológico del modelo para el Estudio de la Influencia Educativa de la Recreación de (Coll et al; Coll y Mesa, 1998).

La realización del trabajo de grado con base en un proceso de intervención mediado por la recreación guiada durante la práctica profesional toma como referente la visión de la

² Es decir, una observación que no obedece a unas pautas definidas o a protocolos como en la observación naturalista en la que el observador toma distancia para no “perturbar” el objeto de observación.

Investigación Acción en la educación escolar de Elliott (1994 como se citó en Mesa, 2005). “El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar)” (p.17).

6.1. Actores de la Investigación

6.1.1. Los Docentes

El proceso de intervención se implementó con 73 docentes de las siguientes Facultades de la Universidad del Valle: Salud, Educación y Pedagogía, Ingenierías, Artes Integradas, Deporte Formativo y los profesionales de apoyo de la DACA.

6.1.2. Los Recreadores

Una docente jubilada de la Universidad del Valle. Doctora en Psicología Educativa de la Universidad de Barcelona España.

Dos estudiantes de Práctica del Programa Académico Profesional en Recreación de octavo semestre; con el apoyo de dos profesionales en Recreación de la Universidad del Valle integrantes de la DACA.

6.2. La Situación de Observación y Registro

Fueron objeto de observación y registro los audios, videos y registro fotográfico en cada uno de los cuatro momentos de la SARI y la sesión destinada a los planteamientos teóricos para la reflexión con los docentes a cargo de la coordinadora del proceso.

6.3. El Proceso de Recogida de Datos: Sesiones e Instrumentos de Registro

Se realizaron dos sesiones continuas (5 horas). Tres horas para la SARI y dos para la reflexión teórica respectivamente. Cada integrante del equipo de recreadores elaboró su diario de

campo incluyendo las dos sesiones. Se hicieron grabaciones y fotografías previo consentimiento informado de los participantes. Al inicio de la sesión SARI se solicitó a los docentes diligenciar un cuestionario relacionado con datos personales. Los instrumentos de registro se detallan a continuación:

6.3.1. Diarios de campo

Como principal instrumento donde se registraron detalladamente las observaciones y reflexiones relacionadas con la narración de parte de los docentes sobre sus experiencias, situaciones de interacción en los pequeños grupos, interés y atención durante el proceso, características de las intervenciones, realización de las propuestas lúdico-creativas, expresión de emociones, interpretaciones y hallazgos importantes. Se buscó registrar de manera precisa y rigurosa la información, sin alteración de las intervenciones, con el fin de garantizar la fiabilidad y consistencia de los datos para analizarlos posteriormente.

6.3.2. Registros audiovisuales

Se utilizaron recursos audiovisuales, como videos, audios y fotos que capturaron momentos significativos y aspectos no verbales de la comunicación, como expresiones faciales, gestos, tono de voz, entre otros que enriquecieron el análisis de los datos. Es esencial abordar aspectos éticos y legales, incluida la obtención del consentimiento informado de los participantes (Ver anexo A), para preservar la privacidad y la confidencialidad de los datos recopilados mediante estos recursos.

6.3.3. Cuestionario

Se realizaron fichas demográficas (Ver anexo B) para obtener información relevante sobre los participantes, lo que permitió caracterizar adecuadamente a la población en cuanto a edad, formación académica, vinculación a la Universidad, adscripción y tiempo de vinculación. En conjunto, estos elementos garantizarán una recopilación importante sobre las características y condiciones de la población, necesarias para el desarrollo de esta investigación.

6.4. Procedimiento para la Descripción y Análisis de los Datos

A partir de la transcripción de los registros observacionales y los diarios de campo se procedió al cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos planteados: Descripción y análisis de la actividad conjunta en cada uno de los momentos del proceso SARI. Descripción, interpretación y análisis de las producciones comunicativas verbales de los participantes en las que se incluye la construcción de los lenguajes lúdico-creativos entre pares. Reconocimiento de la influencia educativa del proceso SARI con los docentes. Por último, para el cumplimiento de los objetivos 3 y 4 se procedió a establecer las categorías y subcategorías para identificar las tendencias en las respuestas del discurso de los participantes.

6.5. Análisis del Discurso Cualitativo

En base a la transcripción de las respuestas de los participantes, trabajamos conjuntamente con la directora de trabajo de grado, la identificación de las categorías y subcategorías a partir del discurso de los participantes, previamente transcrito. En cuanto a la codificación de las respuestas, al haber diversidad de las mismas y temáticas es necesario agruparlas a partir de las semejanzas y diferencias para proceder a la obtención de las frecuencias que definen las tendencias. Las categorías elaboradas a partir de las transcripciones del diario de

campo constituyen agrupaciones temáticas de las respuestas otorgadas por los participantes con respecto a las preguntas generadoras planteadas. Al analizar las transcripciones del diario de campo, se identificaron tendencias y relaciones entre las respuestas de los participantes que sirvieron de insumo para interpretar y formular conclusiones sobre el tema de investigación.

Capítulo 7. Resultados

El objetivo general del trabajo de grado consiste en Identificar la influencia educativa de un proceso de intervención mediado por la recreación guiada con la metodología Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva, aplicado al reconocimiento de las capacidades socioemocionales y condiciones socioeconómicas de los estudiantes con los docentes de la Universidad del Valle, durante el periodo 2022. La información recolectada en los diarios de campo posibilitó encontrar algunos elementos que darán respuesta a los tres objetivos específicos planteados.

7.1. Caracterización de los docentes universitarios participantes de la SARI

Como se mencionó anteriormente, el proyecto se realizó con setenta y tres (73) docentes de diferentes Facultades de la Universidad del Valle - Sede Meléndez, adscritos al PCD de la DACA. A continuación, se presentan los datos que, de algún modo, caracterizan a los docentes participantes. Datos relacionados con el rango de edad, formación académica, la representatividad de los docentes en cuanto a su profesión y su vinculación a la universidad.

Tabla 1

Rango de edad de los docentes

Facultades	Rango de edad de los profesores
Profesionales de Apoyo	45 - 56
Facultad de Ingenierías	39 - 73

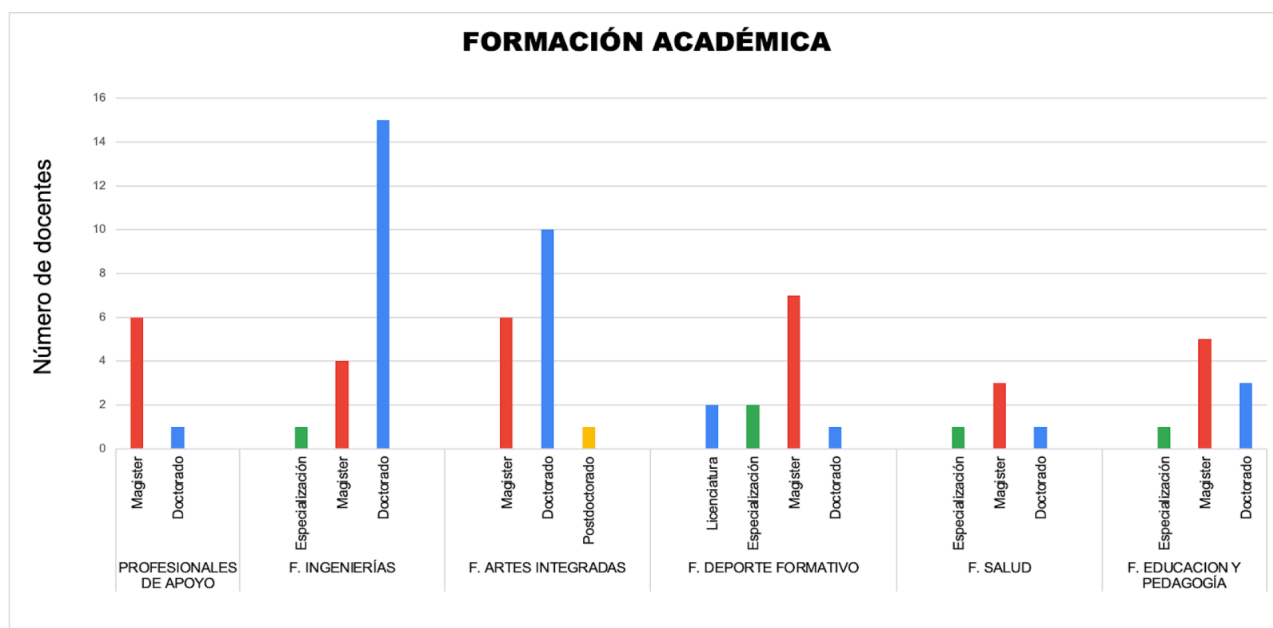
Facultad de Artes	
Integradas	27 - 61
Deporte Formativo	27 - 50
Facultad de Salud	43 - 67
Facultad de Educación y Pedagogía	26 - 61

Nota: Datos tomados de los Diarios de Campo de la practicante (2022)

Respecto al rango de edad, en el caso de los Profesionales de Apoyo, las edades oscilan entre 45 y 56 años. La Facultad de Ingenierías abarca un amplio rango, desde los 39 hasta los 73 años. En la Facultad de Artes Integradas, el rango de edad se sitúa entre los 27 y los 61 años. Para Deporte Formativo, los profesionales tienen entre 27 y 50 años. Por su parte, en la Facultad de Salud, el rango de edad va desde los 43 hasta los 67 años. Finalmente, en la Facultad de Educación y Pedagogía, el rango de edad abarca desde los 26 hasta los 61 años.

Gráfico 1

Formación académica de los docentes

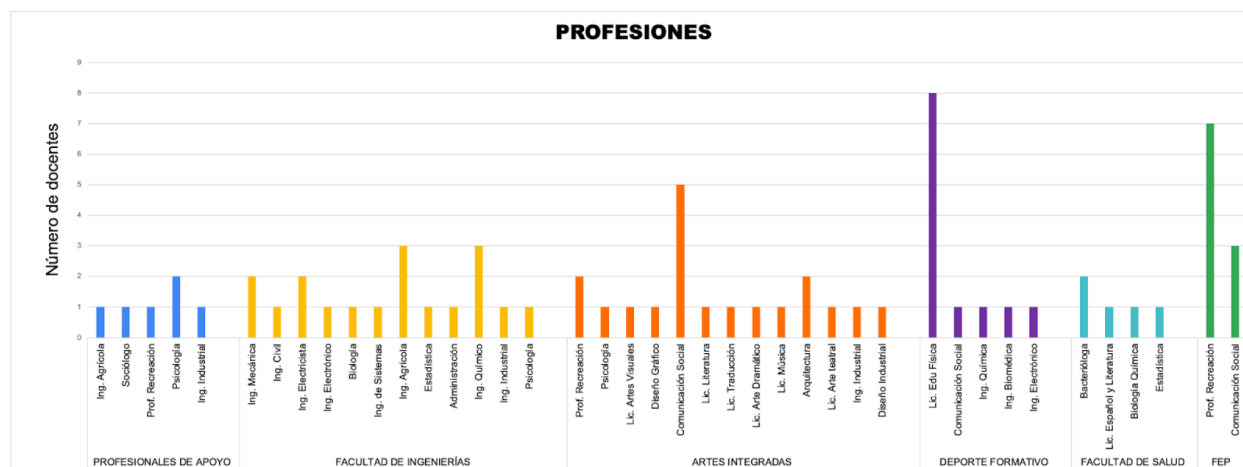


Nota. El gráfico muestra la formación académica de los profesores de la Universidad del Valle que asistieron a la capacitación. Fuente: Elaboración propia (2023)

Entre los Profesionales de Apoyo, el 85.7% (6 de 7) de los docentes cuentan con un título de Magíster, mientras que el 14.3% (1 de 7) posee un Doctorado. En la Facultad de Ingenierías, predominan los profesores con Doctorado, representando el 75% (15 de 20), seguidos por el 20% (4 de 20) con un título de Magíster y el 5% (1 de 20) con Especialización. En la Facultad de Artes Integradas, el Doctorado también es el grado más común, con el 52.6% (10 de 19), seguido por el 31.6% (6 de 19) con un Magíster y el 5.3% (1 de 19) con un Postdoctorado. En la Facultad de Deporte Formativo, la mayoría de los profesionales, el 41.2% (7 de 17), tienen un título de Magíster, mientras que el 11.8% (2 de 17) poseen una Licenciatura, el 11.8% (2 de 17) tienen una Especialización y el 5.9% (1 de 17) cuenta con un Doctorado. En la Facultad de Salud, predominan los Magíster con el 60% (3 de 5) de los docentes, seguidos por el 20% (1 de 5) con Especialización y el 20% (1 de 5) con Doctorado. Finalmente, en la Facultad de Educación y Pedagogía, con el 50% (5 de 10) de los docentes con título de Magíster, el 30% (3 de 10) con Doctorado y el 10% (1 de 10) con Especialización.

Gráfico 2

Profesiones de los docentes



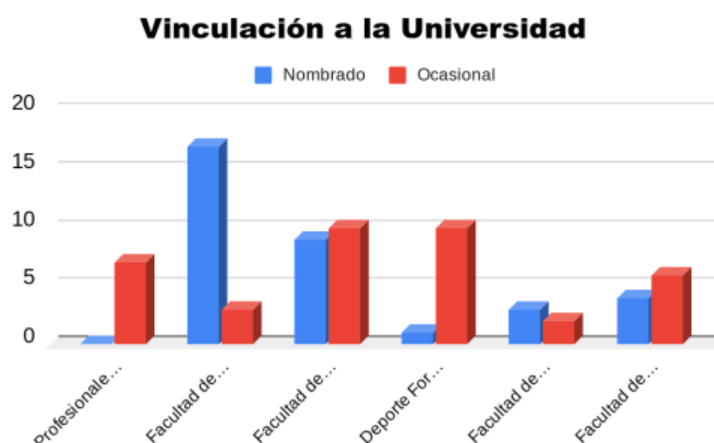
Nota. El graico muestra las profesiones de los profesores de la Universidad del Valle que asistieron a la capacitación. Fuente: Elaboración propia (2023)

El gráfico muestra una variedad de profesiones de apoyo representadas por un único ingeniero agrícola, sociólogo, profesional en recreación e ingeniero industrial, junto con la presencia de dos psicólogos. En la Facultad de Ingenierías, las disciplinas más destacadas en términos de representatividad son la Ingeniería Agrícola y la Ingeniería Química, ambas con tres profesionales cada una. Les siguen la Ingeniería Mecánica y la Ingeniería Eléctrica, con dos representantes cada una, indicando una presencia significativa pero menor en comparación con las dos disciplinas principales. Por otro lado, encontramos varias disciplinas con una sola representación, como Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Biología, Ingeniería de Sistemas, Estadística, Administración, Ingeniería Industrial y Psicología. En la Facultad de Artes Integradas sobresale la participación de Comunicación Social con cinco profesionales, le siguen la Arquitectura y Profesional en Recreación, ambas con dos profesionales. Además, hay varias disciplinas con una sola representación, como Psicología, Licenciatura en Artes Visuales, Diseño Gráfico, Literatura, Traducción, Arte Dramático, Música, Ingeniería Industrial y Diseño Industrial. La Facultad de Deporte Formativo resalta por su concentración en la Educación Física, con ocho licenciados en esta disciplina, asimismo, se observa la presencia de ingenieros en disciplinas como Química, Biomédica y Electrónica, así como un profesional en Comunicación Social. En la Facultad de Salud, los Bacteriólogos son los más destacados con dos profesionales. Además, se encuentra un Licenciado en español y Literatura, un profesional en Biología Química y un profesional en Estadística. Finalmente, en la Facultad de Educación y Pedagogía, hay una notable presencia de profesionales en Recreación, con un total de siete

representantes. Además, se observa la representación de tres profesionales en Comunicación Social.

Gráfico 3

Vinculación a la universidad de los docentes



Nota. El gráfico muestra la vinculación a la universidad de los profesores de la Universidad del Valle que asistieron a la capacitación. Fuente: Elaboración Propia (2023)

El gráfico proporciona datos sobre la vinculación de profesionales a la universidad, dividiéndolos en nombrados y ocasionales. En el caso de los profesionales de apoyo, no hay ninguno nombrado, mientras que siete están vinculados ocasionalmente. La Facultad de Ingenierías tiene la mayoría de sus profesionales nombrados, con diecisiete, y solo tres ocasionales. Por otro lado, la Facultad de Artes Integradas tiene nueve profesionales nombrados y diez ocasionales, mostrando una distribución más equitativa. En el Deporte Formativo, solo uno está nombrado, mientras que diez están vinculados ocasionalmente. En la Facultad de Salud, tres están nombrados y dos son ocasionales. Finalmente, en la Facultad de Educación y Pedagogía, cuatro están nombrados y seis son ocasionales. Llama la atención la cantidad

mayoritaria de profesores contratistas que participaron en el proceso en contraste con los profesores nombrados.

7.2. Descripción de los momentos del proceso de implementación de la SARI

7.2.1. Momento 1. Apertura

Se realizó la bienvenida a los docentes, explicando en detalle en qué consistiría la experiencia de la que serían partícipes, junto con los objetivos y la temática del taller denominado “Recrear la docencia: Una experiencia vivencial y reflexiva sobre la importancia de transformar la docencia pensando en las potencialidades y dificultades de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje”. A continuación, se presentaron los Practicantes del Programa Académico de Recreación. La coordinadora del proyecto hizo una descarga visual de la técnica “Mosaicos” mostrando las distintas aplicaciones a través de la historia de la arquitectura, las artes académicas y populares realizadas con diferentes materiales, con el fin de enriquecer las sensibilidades y capacidades expresivas de los participantes en el tercer momento de negociación.

Figura 2

Descarga visual de la técnica “Mosaicos”



Nota. La figura muestra la descarga visual de la técnica “mosaicos” en el año 2022.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Seguidamente, se propuso a los participantes realizar el juego: “En la selva me encontré”, con el fin de generar un momento dinámico y situar a los participantes en el “aquí y ahora”. Se trata de un juego de expresión corporal en el que los participantes guiados por el recreador realizan una serie de movimientos y contactos corporales que producen hilaridad y risas.

Figura 3

Juego de apertura “En la selva me encontré”



Nota. La figura muestra el juego de apertura con los docentes de la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2022)

7.2.2. Momento 2. Exploración

El segundo momento del proceso se ejecutó utilizando la técnica "Bandas Gráficas", como mediación para la representación gráfica de eventos y experiencias significativas de carácter biográfico: Se realiza a través de esquemas o dibujos con el soporte de una banda de papel bond y un lapicero, mediante la cual, los participantes narran secuencialmente los aspectos que consideran más relevantes de su vida y que deciden contar a los demás, respondiendo a las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Por qué elegiste la carrera? ¿Tuviste alguna influencia?

- ¿En qué condiciones y cómo transcurrió tu vida de estudiante en la universidad?
- ¿Qué profesor te aportó patrones pedagógicos?
- ¿Cómo y por qué te hiciste docente?

Figura 4

Técnica de “Bandas gráficas”



Nota. La figura muestra la elaboración de la técnica de bandas gráficas con los docentes de la Facultad de Ingenierías y de Artes Integradas de la Universidad del Valle en el año 2022.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Síntesis

Al culminar la elaboración de las bandas gráficas, se llevó a cabo una sesión de puesta en común en pequeños subgrupos marcando así la transición hacia el momento de la negociación. En este momento se invitó a los participantes a observar y escuchar respetuosamente las narraciones a partir de las “bandas gráficas” elaboradas por cada uno de sus pares. A continuación, se presentan algunas bandas gráficas de las Facultades.

Figura 5

Productos “Bandas gráficas”

En este punto, se instó a los participantes a identificar las similitudes y diferencias entre las narrativas sobre las experiencias personales, a través de la siguiente pregunta generadora: ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian nuestras historias de vida universitaria?

En este momento, se solicita a los participantes organizarse en los pequeños grupos con el fin de llevar a cabo la negociación para elaborar una representación con la técnica de mosaicos y

la reflexión conjunta. Para realizar la experiencia grupal se explicó el procedimiento de la técnica mosaicos. A cada pequeño grupo se le entregó medio pliego de cartulina blanca, pegante y papel silueta en diferentes colores, cortados previamente, en pequeños cuadritos a modo de mosaicos.

Se explicita la importancia de negociar para lograr acuerdos tanto sobre el concepto a representar como de la forma de representar creativamente valiéndose de la técnica de los mosaicos. Se sugiere no imponer liderazgos y respetar las diferencias durante el proceso de interacción. Para desarrollar la negociación, se plantearon las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Qué observamos y qué conocemos acerca de las dificultades y capacidades económicas, familiares, socioemocionales de nuestros estudiantes como individuos y aprendices?
- ¿De qué manera podemos simbolizar nuestras percepciones sobre las dificultades y potencialidades de nuestros estudiantes actuales?

Figura 6

Técnica “Mosaicos”



Nota. La figura muestra la elaboración de la técnica de Mosaicos con los Profesionales de Apoyo de la DACA y la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2022)

7.2.4. Momento 4. Puesta en común y evaluación general

En esta etapa, cada subgrupo presentó ante el grupo general el mosaico creado como resultado de la reflexión y los acuerdos alcanzados. Cada grupo dio un título a su representación a modo de síntesis de la respuesta a las preguntas generadoras. A continuación, se muestran algunas representaciones gráficas de los pequeños grupos:

Figura 7

Representaciones gráficas “Mosaicos”



Nota. La figura muestra las representaciones gráficas de los Mosaicos de los pequeños grupos de docentes de las Facultades de Ingenierías, Educación y Pedagogía y Artes Integradas. Fuente:

Elaboración propia (2022)

Evaluación

Al concluir tanto el taller vivencial como teórico, se llevó a cabo una evaluación oral de la sesión con los docentes relacionado con los interrogantes ¿Qué hicimos?, ¿Qué aprendimos? y ¿Tiene sentido esta experiencia? Se realizó un diálogo muy animado en el que los docentes expresaron sus puntos de vista, reflexiones y observaciones sobre la importancia de realizar experiencias vivenciales en las que se rompe con la tradicional conferencia de un experto. Subrayaron también, el clima de confianza y relajación alcanzado como escenario para una reflexión del todo necesaria.

A continuación, se presentan los resultados del análisis del discurso de los participantes durante los distintos momentos del proceso SARI.

7.3. Identificación de las tendencias en las respuestas que dan indicios de la influencia del proceso SARI en los docentes

A partir de la transcripción de las respuestas a las preguntas generadoras, intervenciones y lenguajes no verbales de los participantes, consignadas en los diarios de campo, referidas a cada uno de los momentos de la SARI implementada, se procedió a la agrupación de las mismas en categorías con el criterio de semejanza temática para establecer las tendencias. Además, se establecieron códigos para diferenciar las categorías temáticas respondiendo a la pregunta ¿A qué se refieren los participantes al responder las preguntas generadoras? como podrá observarse en las respectivas gráficas que se presentan a continuación.

Las categorías “emergieron” directamente del discurso transcrito y la observación participante contenida en los diarios de campo. Las categorías no se predeterminaron en concordancia con el enfoque metodológico etnográfico elegido para el estudio. Finalmente, al contabilizar las respuestas y obtener la frecuencia de cada subcategoría se definió la tendencia por mayor o menor coincidencia entre las respuestas de los participantes. Cabe subrayar, que el conteo de frecuencias no tiene ningún alcance o pretensión estadística, da cuenta básicamente de lo que, en su momento, reflexionaron y expresaron individual o conjuntamente los participantes sobre el tema tratado y la experiencia recreativa como propuesta pedagógica.

7.3.1. Memorias del Campus: Historias de Vida Universitaria

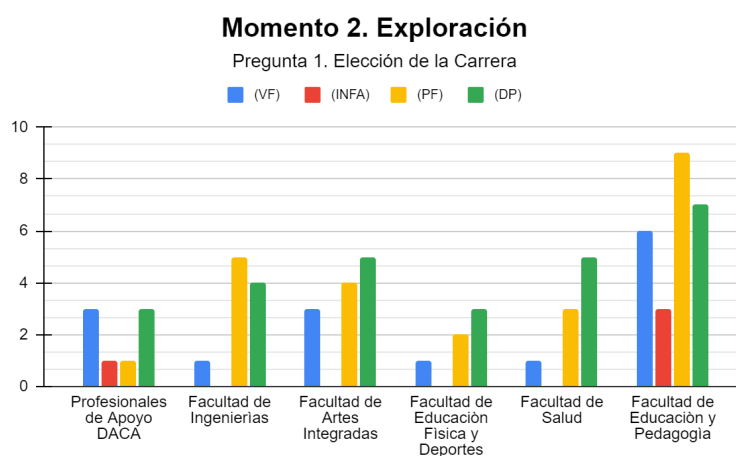
Preguntas generadoras: Historias de vida universitaria

1. ¿Por qué elegiste la carrera? ¿Tuviste alguna influencia?
2. ¿En qué condiciones y cómo transcurrió tu vida de estudiante en la universidad?

3. ¿Qué profesor te aportó patrones pedagógicos?
4. ¿Cómo y por qué te hiciste docente?

Gráfico 4

Tendencias en las respuestas de elección de la carrera



Nota. El gráfico muestra las tendencias en las respuestas de elección de la carrera de los docentes de la Universidad del Valle en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 2

Frecuencias en las respuestas sobre elección de la carrera

FACULTADES	(VF)	(INFA)	(PF)	(DP)
Profesionales de Apoyo DACA	3	1	1	3
Facultad de Ingenierías	1	0	5	4
Facultad de Artes Integradas	3	0	4	5
Facultad de Educación Física y Deportes	1	0	2	3
Facultad de Salud	1	0	3	5
Facultad de Educación y Pedagogía	6	3	9	7
TOTAL	15	4	24	27

Nota: Datos tomados de los Diarios de Campo de la practicante (2022)

A continuación, se presentan las categorías relacionadas con la elección de la carrera:

(VF) Vocación frustrada por ICFES, ingreso a la carrera distinta de la vocación como única opción de ingreso a la universidad.

(INFA) Influencia de amigos

(PF) Influencia o presión familiar

(DP) Decisión propia: de hacer la carrera por vocación; después de varios intentos ICFES, haberse casado y con hijos; se enamoró de la carrera por la que optó como única opción de ingreso.

Categoría Vocación Frustrada por ICFES (VF)

Se da gran importancia a las Pruebas Saber 11, en la toma de decisiones profesionales, ya que, en muchas ocasiones, aunque se repitiera el Icfes, no alcanzó el puntaje para pasar a la carrera deseada, debiendo buscar otras opciones académicas, algunos con la idea de trasladarse después. Otros docentes motivados por su deseo de seguir carreras como psicología o medicina para ayudar a los demás, se enfrentaron a obstáculos como puntajes insuficientes en los exámenes de ingreso ICFES. Otros encontraron alternativas educativas como un plan de nivelación universitario a fin de competir por un cupo para entrar a las carreras universitarias.

Categoría Influencia de Amigos (INFA)

La orientación vocacional y consejos de amigos y compañeros influyeron en las decisiones profesionales y académicas de los docentes. En varios casos, las recomendaciones de amigos cercanos no sólo ofrecieron información sobre programas académicos, sino también abrieron puertas a nuevas posibilidades que no se habían considerado con antelación. Las amistades fueron una fuente clave de guía práctica, información, y motivación en la toma de decisiones relacionadas con el futuro profesional.

Categoría Influencia o Presión Familiar (PF)

Diversas influencias familiares moldearon las decisiones educativas y profesionales. Recibieron apoyo, consejos y/o orientaciones vocacionales por parte de padres y otros familiares

para escoger o continuar en la carrera. Presión de familiares con estudios universitarios, empíricos o autodidactas en su quehacer. Además, se destacan situaciones de confrontación y resistencia con los padres por la decisión de estudiar una carrera diferente a la que ellos deseaban.

Categoría Decisión Propia (DP)

Los profesores narraron haber buscado una carrera alineada con su vocación y experiencias desde la infancia y adolescencia, así como por sus habilidades y el deseo de potenciarlas con la carrera. Otros escogieron la carrera universitaria por experiencias universitarias previas e influencias de amigos estudiantes universitarios. Algunos decidieron entrar a sus carreras luego de haber conformado una familia y tenidos hijos, incluso sacrificando compartir con ellos mientras culminaban los estudios universitarios. Algunos se enamoraron de la carrera por la que optaron, de la cual pensaron trasladarse en algún momento.

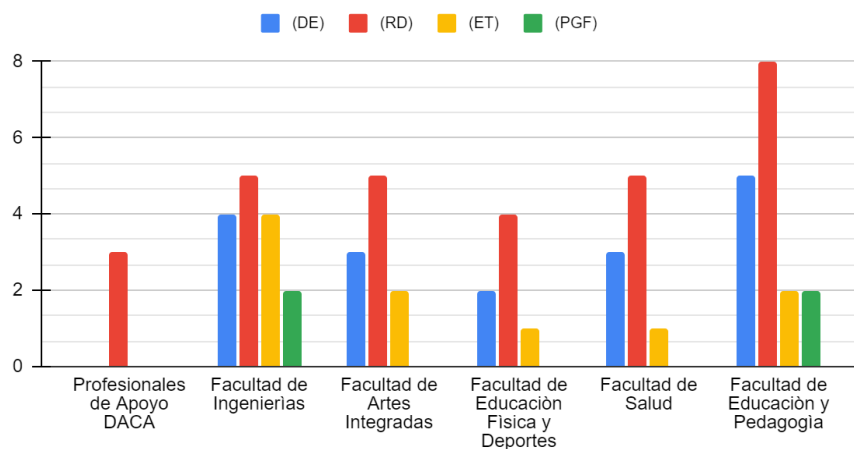
Condiciones de vida universitaria de los docentes

Gráfico 5

Tendencias en las respuestas sobre las condiciones de vida universitaria de los docentes

Momento 2. Exploración

Pregunta 2. Condiciones



Nota. El gráfico muestra las tendencias en las respuestas sobre condiciones de vida universitaria de los docentes de la Universidad del Valle en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 3

Frecuencias en las respuestas sobre las condiciones de vida universitaria de los docentes

FACULTADES	(DE)	(RD)	(ET)	(PGF)
Profesionales de Apoyo DACA	0	3	0	0
Facultad de Ingenierías	4	5	4	2
Facultad de Artes Integradas	3	5	2	0
Facultad de Educación Física y Deportes	2	4	1	0
Facultad de Salud	3	5	1	0
Facultad de Educación y Pedagogía	5	8	2	2
TOTAL	17	30	10	4

Nota: Datos tomados de los Diarios de Campo de la practicante (2022)

A continuación, se presentan las categorías relacionadas con las condiciones:

(DE) Dificultades económicas, origen humilde, inmigrante

(RD) Recursos de la Universidad

(ET) Estudio y trabajo para sustentarse

(PGF) Primer graduado en la familia

Categoría Dificultades económicas (DE)

Hay una serie de experiencias relacionadas con dificultades económicas como enfrentar la quiebra y la dificultad para sostenerse y/o pagar la universidad. Algunos profesores son de origen humilde al criarse en el campo, en pueblos o municipios lejanos a la ciudad de residencia. Narran experiencias migratorias y desplazamientos desde lugares lejanos y desarraigo del territorio.

Categoría Recursos de la Universidad (RD)

Entre las respuestas más destacadas en esta categoría los profesores señalaron las condiciones que durante su vida universitaria brindó la universidad: La participación en actividades deportivas y recreativas, sobrellevando y equilibrando la vida académica. Además, las amistades y relaciones forjadas en la universidad brindaron un apoyo invaluable en el proceso y es donde se reconoce la diversidad. La implicación en monitorias y proyectos académicos y/o de investigación ofrecieron una vía para profundizar en sus áreas de interés y adquirir experiencia profesional. Mientras que la participación en grupos de estudio, seminarios y congresos mostró otras perspectivas. El uso de espacios de la Universidad como la biblioteca, DCU, servicio de salud, audiciones y cafetería central. La oportunidad de ofertas laborales mientras se está estudiando, que posibilitaron ampliar el horizonte profesional y/o conocer otras regiones, pueblos y culturas. La Universidad del Valle ha brindado recursos y oportunidades desde convenios con otras universidades donde se logra comprender y conectar con la carrera.

Categoría Estudio y Trabajo para Sustentarse (ET)

Los docentes refieren que estudiaron y trabajaron simultáneamente para sostenerse económicamente y continuar con los estudios. Mientras que enfrentan presiones sociales o familiares para trabajar.

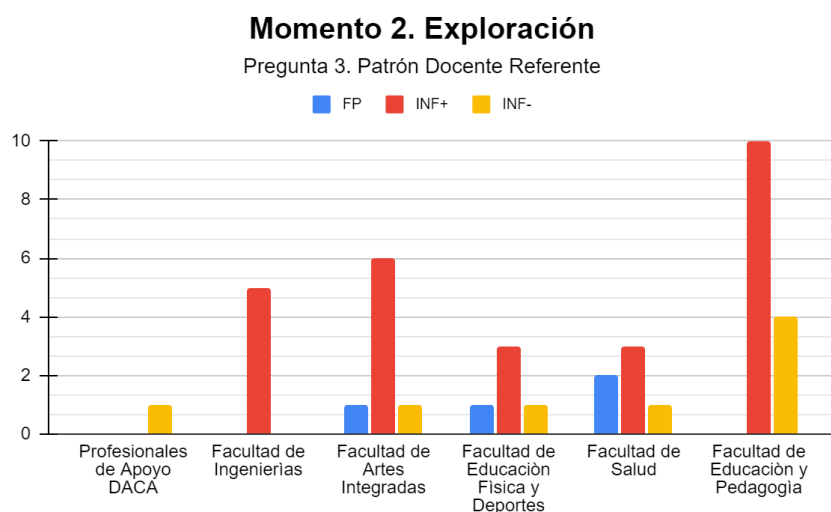
Categoría Primer Graduado en la Familia (PGF)

Existe el deseo de los padres de ver a sus hijos alcanzar logros educativos y profesionales. Se evidencia el apoyo y la importancia que le dan a la educación universitaria como una forma de superación, realización personal y movilidad social. Se expresa la aspiración de los padres de que sus hijos sean profesionales para sentir satisfacción.

Patrones docentes referentes de los profesores

Gráfico 6

Tendencias en las respuestas sobre el Patrón Docente Referente



Nota. El gráfico muestra las tendencias en las respuestas sobre el patrón docente referente de los profesores de la Universidad del Valle en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 4

Frecuencias en las respuestas sobre el Patrón Docente Referente

FACULTADES	FP	INF+	INF-
Profesionales de Apoyo DACA	0	0	1
Facultad de Ingenierías	0	5	0
Facultad de Artes Integradas	1	6	1
Facultad de Educación Física y Deportes	1	3	1
Facultad de Salud	2	3	1

Facultad de Educación y Pedagogía	0	10	4
TOTAL	4	27	8

Nota: Datos tomados de los Diarios de Campo de la practicante (2022)

A continuación, se presentan las categorías relacionadas con el patrón docente referente:

(FP) Formación Pedagógica: Normalista, licenciado

(INF +) Influencia positiva de docentes durante la vida universitaria

(INF -) Influencia negativa de docentes durante la vida universitaria

Categoría Formación Pedagógica (FP): Normalista, licenciado.

Algunos quisieron ser docentes, por ende, optaron por una formación normalista. Otros docentes optaron por la formación en Licenciatura, debido al énfasis pedagógico y el gusto por enseñar.

Categoría Influencia Positiva de Docentes Durante la Vida Universitaria (INF +)

Algunos docentes recibieron la influencia de sus maestros: modelos pedagógicos, metodologías, formas de enseñar, calidez y afectividad, fundamentos técnicos y teóricos, como herramientas de enseñanza y comunicación con los estudiantes. Para otros, los patrones obtenidos son producto de reacción, cómo no ser un profesor. Durante la vida universitaria no todos los profesores mantuvieron relaciones horizontales y cercanas con los estudiantes, brindando consejos, trabajando conjuntamente y permitiéndoles expresarse. Finalmente, algunos profesores valoraron otros escasamente reconocidos por no académicos: Recuerdan profesores por su ética, organización, afecto, alegría, generosidad, inspiración, compromiso y pasión. El docente influye y enseña su disciplina y permite aprender rasgos de personalidad y carácter, Algunos recibieron motivación, apoyo y consejos por parte de los docentes para no desertar y afrontar la vida universitaria. Daban la posibilidad de reconocerse, reconocer a los demás y/o conectar con otros.

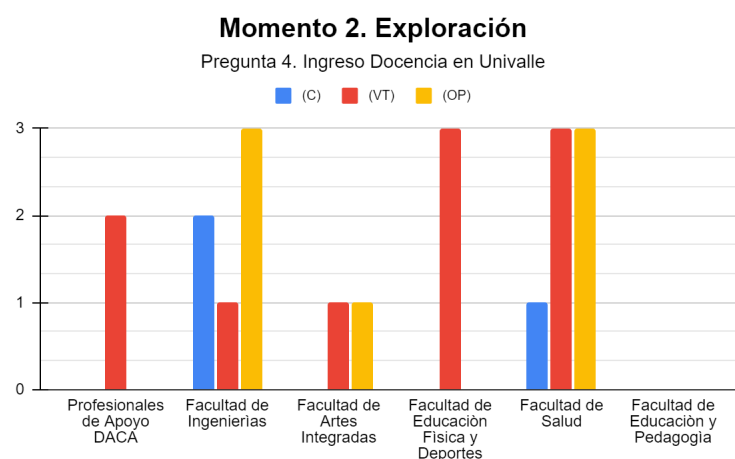
Categoría Influencia Negativa de Docentes Durante la Vida Universitaria (INF -)

Hay situaciones donde algunos docentes son vistos como antipedagógicos, al no saber transmitir conocimientos. Hay profesores que son referentes para mejorar como educadores, evitando replicar su estilo de imponer su visión sin considerar las necesidades individuales de los estudiantes. Otros, consideran que los profesores eran impacientes, perezosos e incomprensivos con las situaciones personales y académicas.

Ingreso a la Docencia en Univalle de los profesores

Gráfico 7

Tendencias en las respuestas sobre el Ingreso a la Docencia en Univalle



Nota. El gráfico muestra las tendencias en las respuestas sobre el ingreso a la docencia en Universidad del Valle de los profesores en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 5

Frecuencias en las respuestas sobre el Ingreso a la Docencia en Univalle

FACULTADES	(C)	(VT)	(OP)
Profesionales de Apoyo DACA	0	2	0
Facultad de Ingenierías	2	1	3
Facultad de Artes Integradas	0	1	1
Facultad de Educación Física y Deportes	0	3	0

Facultad de Salud	1	3	3
Facultad de Educación y Pedagogía	0	0	0
TOTAL	3	10	7

Nota: Datos tomados de los Diarios de Campo de la practicante (2022)

A continuación, las categorías relacionadas con el ingreso a la docencia en Univalle:

(C) Convocatoria o concurso

(VT) Vocación pedagógica temprana. Siempre quiso ser docente

(OP) Oportunidad: jubilación de un docente, orientación de un docente (monitorias, asistente de investigación, asistente de docencia)

Categoría Convocatoria o concurso (C)

Pocas personas, mayores, por cierto, manifestaron haberse presentado a convocatoria para ingresar como docentes a Univalle. Se da valor a la experiencia previa en la carrera para ser electos.

Categoría Vocación Pedagógica Temprana (VT). Siempre quiso ser docente.

Hubo interés o vocación pedagógica desde la infancia por explicar temas a los compañeros de clase o niños en situación de pobreza. Varios docentes reflejaron disfrute y compromiso por la docencia y la transformación de vidas. Desde jóvenes se interesaron por la formación continua para desarrollar habilidades pedagógicas y/o didácticas con el fin de contribuir a los demás.

Categoría Oportunidades de Ingreso a la Docencia en la Universidad (OP)

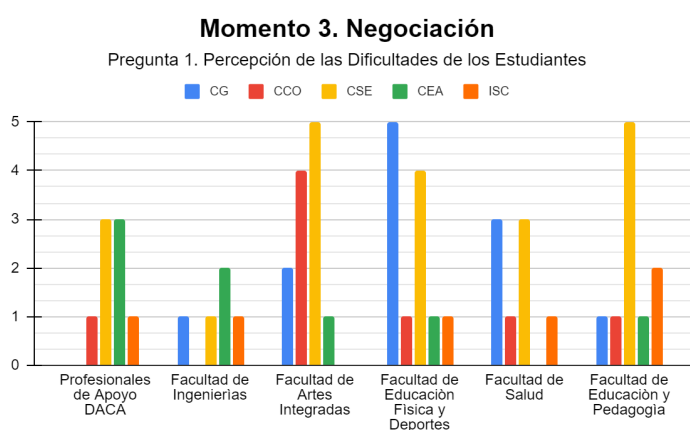
Hay diversidad de caminos hacia la docencia. Desde la oportunidad de ejercer como docente por haber tenido habilidades y experiencias previas en torno a la carrera como diplomados, asistentes de docencia o investigación, hasta la oportunidad surgida por la jubilación de otros docentes o reemplazos como docente contratista. Mientras que otro docente tuvo la

influencia de un mentor para privilegiar la satisfacción personal sobre la profesional, optando por ser docente para contribuir a las nuevas generaciones.

7.3.2. Potencialidades y dificultades de los estudiantes

Gráfico 8

Tendencias en las respuestas sobre la percepción docente en cuanto a las dificultades de los estudiantes



Nota. El gráfico muestra las tendencias en las respuestas sobre la percepción de los docentes de la Universidad del Valle sobre las dificultades de los estudiantes de la Universidad del Valle en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 6

Frecuencias en las respuestas sobre la percepción docente en cuanto a las dificultades de los estudiantes

FACULTADES	CG	CCO	CSE	CEA	ISC
Profesionales de Apoyo DACA	0	1	3	3	1
Facultad de Ingenierías	1	0	1	2	1
Facultad de Artes Integradas	2	4	5	1	0
Facultad de Educación Física y Deportes	5	1	4	1	1
Facultad de Salud	3	1	3	0	1
Facultad de Educación y Pedagogía	1	1	5	1	2

Evaluación Virtual	0	0	0	0	0
TOTAL	12	8	21	8	6

Nota: Datos tomados de los Diarios de Campo de la practicante (2022)

A continuación, las categorías relacionadas con la percepción docente en cuanto a las dificultades de los estudiantes:

(CG) Percepción negativa de competencias cognitivas de los estudiantes

(CCO) Percepción negativa de competencias comunicativas de los estudiantes

(CSE) Percepción negativa de competencias socioemocionales de los estudiantes.

(CEA) Propósitos explícitos de los docentes sobre la necesidad de realizar cambios en los Procesos de enseñanza aprendizaje

(ISC) Influencias socioculturales externas negativas

Categoría Percepción Negativa de Competencias Cognitivas de los Estudiantes (CG)

Deficiencias en lectura y escritura; atención dispersa; falta de conocimiento de la carrera; exceso de información inútil desde las redes sociales e Internet, no hay hábitos de estudio.

La adicción a redes y el exceso de información y distractores irrelevante proveniente de redes sociales, Internet y TV que afecta el rendimiento académico y la actividad intelectual, así como atención dispersa, falta de concentración e interés. Los docentes observan deficiencias y desmotivación ante el estudio, la lectura y escritura, así como la ausencia de hábitos de estudio y de acompañamiento parental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Categoría Percepción Negativa de Competencias Comunicativas de los Estudiantes (CCO)

Dificultad para comunicarse e interactuar con los pares y profesores. Se observa dificultad para comunicarse e interactuar con pares y profesores, y se asegura que después de la pandemia los estudiantes tienen otras formas de comunicarse y relacionarse, algunos con temor a exponerse y expresarse. Los estudiantes parecen estar fragmentados, con intereses dispersos y

una desconexión con la presencia, lo que dificulta su socialización en el aula. La sobrecarga de información proveniente de redes sociales y medios de comunicación afectan las relaciones interpersonales y habilidades de expresión.

Categoría Percepción Negativa de Competencias Socioemocionales de los Estudiantes (CSE)

Los docentes manifestaron problemas de salud mental: estudiantes depresivos y ansiosos, desmotivación frente al estudio, irrespeto a profesores, dificultad para atender normas. Pérdida de valores: colaboración, solidaridad, individualistas, competitivos, responden por imposición al cumplimiento de deberes académicos. Los docentes observan fragilidad, vulnerabilidad, sensibilidad emocional e hipersensibilidad. Los estudiantes parecen enfrentarse a desafíos emocionales, incluyendo rabia, tristeza, depresión, ansiedad, frustración, apatía, angustia, desconcierto, escepticismo e incertidumbre del futuro, se sienten derrumbados con pequeñas cosas, tienen poca responsabilidad ante los procesos, miedo y soledad. Mientras que el irrespeto, las exigencias arbitrarias a los profesores y la dificultad para atender normas son evidentes, conllevando a la pérdida de autoridad de los docentes y procrastinación por parte de los estudiantes. Los estudiantes son un mar de emociones y tienen un revuelco de emociones, que en ocasiones no saben gestionar. Han perdido el ser, por tanto, están desconcertados y no cuestionan el porqué de sus actitudes. Además, se observa una pérdida de valores colectivos como el sentido de comunidad, empatía, solidaridad, respeto privilegiando el individualismo, el egoísmo y la competitividad, divergiendo de los estudiantes antiguos y afectando sus procesos educativos.

Categoría Propósitos Explícitos de los Docentes sobre la Necesidad de Realizar Cambios en los Procesos de Enseñanza Aprendizaje (CEA)

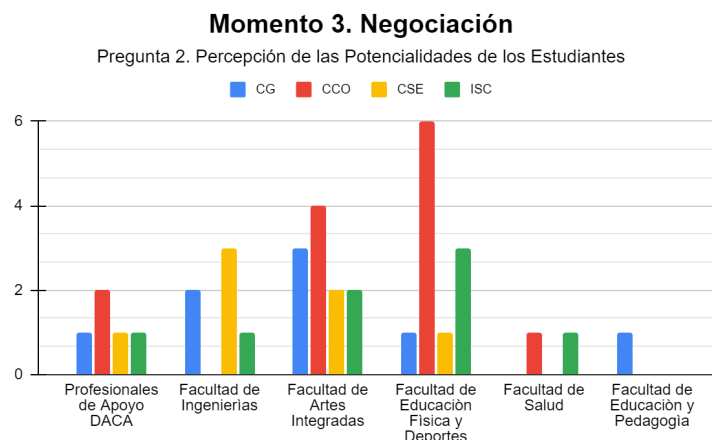
Los estudiantes requieren cambios de enseñanza, se deben aprovechar las TICs y su potencial; aprovechar la diversidad en todas sus formas. Los docentes reconocen la importancia de aprovechar el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), ya que no se sabe cómo gestionarlas. Hablan sobre la importancia de comprender la nueva subjetividad de los estudiantes en la era digital y virtual, para involucrarla en el ejercicio pedagógico para la construcción del conocimiento. Así como el papel fundamental de los docentes en el desarrollo de conocimiento, el acompañamiento centrado en cómo se enseña, la interacción con los estudiantes, la comprensión del contexto y la actualización constante (Política de género, metodologías) para entender y responder a las necesidades y contextos cambiantes de los estudiantes contemporáneos. Consideran que tanto los docentes como la institución deben aportar al desarrollo de los estudiantes, las instituciones con voluntad y brindando condiciones apropiadas y los docentes motivando, siendo líderes y motivándolos.

Categoría Influencias Socioculturales Externas Negativas (ISC): Paro o estallido social; pandemia y sus efectos; familias disfuncionales; necesidad de trabajar desatendiendo los estudios.

La necesidad de trabajar para ayudar en casa desatendiendo los estudios. La falta de apoyo emocional y la desorientación en el hogar y el desarraigo de la familia contribuyen a una sensación de soledad y afectan la dinámica académica. El estallido social ocasionó angustias, escepticismo e incertidumbre del futuro. Se afirma que los estudiantes tienen bajo capital cultural.

Gráfico 9

Tendencias en las respuestas sobre la percepción docente de las potencialidades en los estudiantes



Nota. El gráfico muestra las tendencias en las respuestas sobre la percepción de los docentes de la Universidad del Valle sobre las potencialidades de los estudiantes de la Universidad del Valle en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 7

Frecuencias en las respuestas sobre la percepción docente de las potencialidades en los estudiantes

FACULTADES	CG	CCO	CSE	ISC
Profesionales de Apoyo DACA	1	2	1	1
Facultad de Ingenierías	2	0	3	1
Facultad de Artes Integradas	3	4	2	2
Facultad de Educación Física y Deportes	1	6	1	3
Facultad de Salud	0	1	0	1
Facultad de Educación y Pedagogía	1	0	0	0
TOTAL	8	13	7	8

Nota: Datos tomados de los Diarios de Campo de la practicante (2022)

A continuación, las categorías relacionadas con la percepción docente en cuanto a las potencialidades de los estudiantes:

(CG) Percepción positiva de competencias cognitivas de los estudiantes

(CCO) Percepción positiva de competencias comunicativas de los estudiantes

(CSE) Percepción positiva de competencias socioemocionales de los estudiantes

(ISC) Interacción e implicación de los estudiantes con aspectos socioculturales

Categoría Percepción Positiva de Competencias Cognitivas de los Estudiantes (CG)

Creativos, inteligentes. La percepción positiva de las competencias cognitivas de los estudiantes se refleja en su creatividad, autonomía en el aprendizaje, la capacidad para ser autodidactas y de construir pensamiento. Se distinguen por ser inteligentes, pilosos, ingeniosos, propositivos, críticos y brillantes, aportando ideas y perspectivas diversas en el aula. Aunque muestran un potencial intelectual notable, a veces enfrentan dificultades para materializar sus ideas en acciones concretas.

Categoría Percepción Positiva de Competencias Comunicativas de los Estudiantes (CCO)

Dominio de las TICS, libertad para expresarse libremente. Contrarios a la opinión negativa de los estudiantes, algunos docentes manifestaron que tienen dominio de las TIC y acceso a una amplia gama de herramientas tecnológicas y de información que influencia la forma de aprender y construir los procesos de aprendizaje. Los estudiantes se muestran transparentes en su expresión verbal y corporal, y receptivos hacia el conocimiento transmitido mediante el cuerpo. Con libertad para expresarse libremente en cuanto a sus sentimientos, contrario a la generación pasada. Además de ser respetuosos con las diversas formas de pensamiento y expresión.

Categoría Percepción Positiva de Competencias Socioemocionales de los Estudiantes (CSE)

Son resilientes, respetan la diversidad, sensibilidad y conciencia ambiental, sentido de equidad. Los estudiantes tienen expectativas y compromiso personal con su proceso, demostrando motivación por superarse y aprender. Reflejándose en su perseverancia, ilusión y disposición para sacrificar esfuerzos a fin de avanzar en su desarrollo personal y académico.

También expresan que los estudiantes tienen gratitud con la ayuda brindada en el proceso de confinamiento.

Categoría Interacción e Implicación de los Estudiantes con Aspectos Socioculturales (ISC)

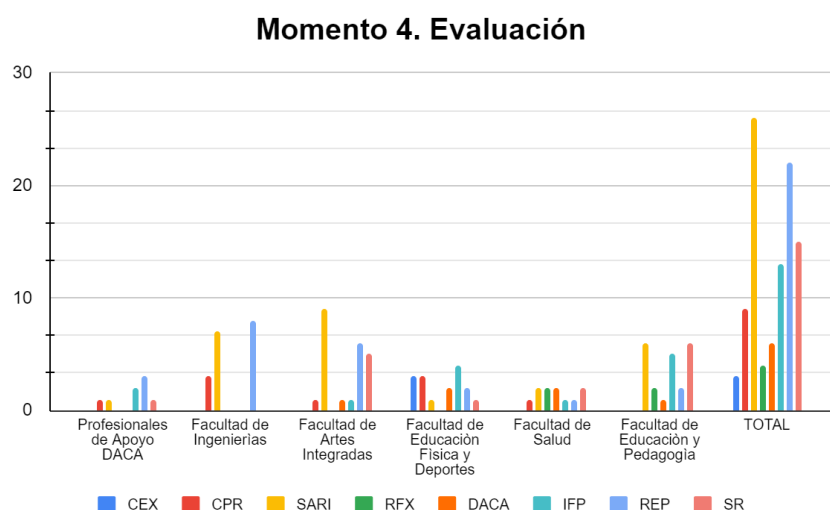
Política, ecología, aceptación de la diversidad de todo tipo. Los estudiantes valoran y dan importancia a las raíces culturales, tradiciones y valores familiares, la identidad y la supervivencia de los estudiantes. Así como conciencia ambiental y sensibilidad por lo ecológico. Hay un conocimiento, respeto y aceptación hacia la diversidad. Se resalta el papel histórico de los estudiantes en la universidad en cuanto a las pasadas generaciones que han dado lugar a cambios significativos en beneficio de los estudiantes. También se reconoce el esfuerzo de los estudiantes por acceder y mantener la educación a pesar de las dificultades.

7.4. Identificación de las tendencias en las valoraciones de la SARI como proceso pedagógico por parte de los docentes

7.4.1. Evaluación de la jornada SARI

Gráfico 10

Tendencias en las respuestas sobre la Evaluación del Proceso SARI



Nota. El gráfico muestra las tendencias en las respuestas sobre la evaluación del proceso SARI con los docentes de la Universidad del Valle en el año 2022. Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 8

Frecuencias en las respuestas sobre la Evaluación del Proceso SARI

FACULTADES	CEX	CPR	SARI	RFX	DACA	IFP	REP	S R
Profesionales de Apoyo DACA	0	1	1	0	0	2	3	1
Facultad de Ingenierías	0	3	7	0	0	0	8	0
Facultad de Artes Integradas	0	1	9	0	1	1	6	5
Facultad de Educación Física y Deportes	3	3	1	0	2	4	2	1
Facultad de Salud	0	1	2	2	2	1	1	2
Facultad de Educación y Pedagogía	0	0	6	2	1	5	2	6
TOTAL	3	9	26	4	6	13	22	15

Nota: Datos tomados de los Diarios de Campo de la practicante (2022)

A continuación, las categorías relacionadas la evaluación del proceso SARI:

(CEX) Cumplimiento de expectativas por parte de los docentes

(CPR) Cambio de percepción sobre la recreación como actividad pedagógica

(SARI) Opiniones sobre el proceso metodológico SARI

(RFX) Opiniones sobre el taller de reflexión teórica

(DACA) Reconocimiento a la DACA por la cualificación docente

(IFP) Manifestaciones explícitas sobre el interés por la formación pedagógica

(REP) Reconocimiento del papel activo del estudiante y a la influencia educativa del docente

(SR) Sugerencias y recomendaciones a la DACA

Categoría Cumplimiento de Expectativas por parte de los Docentes (CEX)

Los docentes superaron las expectativas iniciales, por la oportunidad de conocer, aplicar o adaptar nuevas herramientas o metodologías, como la Secuencia de Actividad Recreativa

Intensiva (SARI), a sus clases, para transformar la docencia y dirigir a los estudiantes acorde a sus necesidades.

Categoría Cambio de Percepción sobre la Recreación como Actividad Pedagógica (CPR)

Se enfatiza las formas de negociar y aportar desde los roles, la interacción, socialización, el escuchar al otro. Y se celebra el encuentro entre docentes para reconocer los caminos de enseñanza. Se reconoce el valor del arte, la dinámica y la lúdica para fortalecer el proceso de enseñanza, centrados en el estudiante. Se subraya la transformación de lo rígido y conceptual en algo significativo para los estudiantes, por ende, consideran importante fortalecer ese tipo de talleres por su connotación pedagógica.

Categoría Opiniones sobre el Proceso Metodológico SARI (SARI)

El segundo momento de exploración permite a los docentes conocerse mejor a sí mismos y a sus colegas, generando conexión, interacción, sentido de unidad, solidaridad y empatía en el ámbito educativo. Asimismo, permite sensibilizarse con el pasado para humanizar el proceso pedagógico y académico, al ser un puente para narrar la vida. Además, de la reflexión en torno a las experiencias de vida, el quehacer docente, su relación vinculante con los docentes y familiares. También se da el reconocimiento de las similitudes y diferencias que posibilita la banda gráfica entre los participantes. Se valora el momento 3 de negociación, por la interacción que posibilita la creación del mosaico (negociación, diálogo de saberes), evidenciando liderazgos y personalidades de los profesores y su percepción y postura sobre los estudiantes. Así como se valora la lúdica y el arte en la metodología y se considera que brinda la oportunidad de reformar las dinámicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el trabajo en equipo y reconocimiento. Se considera importante implementar la metodología en el aula para reconocer los trayectos de los estudiantes y generar confianza y unidad entre ellos.

Categoría Opiniones sobre el Taller de Reflexión Teórica (RFX)

Se plantea que los argumentos teóricos (los 4 pilares de la educación y otros temas) fueron enriquecedores y constructivos al posibilitar reflexionar, pensarse y replantearse frente al proceso de enseñanza y el ámbito socioemocional, considerándose un reto para los docentes con los estudiantes contemporáneos. Se aprecia la oportunidad de pensar de manera diferente y explorar aspectos humanistas en la enseñanza.

Categoría Reconocimiento a la DACA por la Cualificación Docente (DACA)

Mencionan que los espacios proporcionados por la DACA fortalecen la conexión entre colegas y el reconocimiento de sus perspectivas. Observan de manera positiva el aumento de talleres de formación que contribuyen a su labor docente y valoran la dinamicidad y aplicación práctica de los talleres ofrecidos. Además de ver la importancia de estos espacios que promuevan la transformación en la educación, pues considera que se debe apartar del modelo anterior en el que únicamente el docente tiene la autoridad de la palabra.

Categoría Manifestaciones Explícitas sobre el Interés por la Formación Pedagógica (IFP)

Los docentes manifiestan en la evaluación final interés por la formación pedagógica en cuanto a metodologías y estrategias pedagógicas, destacando el uso de enfoques lúdicos participativos y colaborativos en el aula, así como metodologías de enseñanza generales y específicas como la recreación. Además, de modelos de aprendizaje basados en las emociones. Hay interés en obtener y ejecutar herramientas para ayudar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Valoración del taller de formación pedagógica ejecutada y el interés de fortalecer este tipo de talleres. Impacto reflexivo y constructivo de la formación pedagógica brindada.

Categoría Reconocimiento del Papel Activo del Estudiante y a la Influencia Educativa del Docente (REP)

Consideran que deben responsabilizarse del proceso educativo y formar al estudiante para que se transforme y encuentre su camino y vocación. Se enfatiza la necesidad de humanizar el proceso educativo, reconociendo a los estudiantes como seres integrales y como centro del proceso formativo más allá de su rendimiento académico. La importancia de reconocer la trayectoria y perspectivas de sus pares para ponerse en el lugar de los estudiantes sin juzgarlos. También emerge la importancia de la empatía socio afectiva, la sensibilidad y el análisis del contexto en tanto aspiraciones, experiencias y luchas de los estudiantes que influyen en su desempeño, así como la necesidad de adaptar las estrategias educativas a las realidades y necesidades individuales de cada estudiante. Pues se evidencia que la burocracia vuelve a los docentes sistemáticos.

Categoría Sugerencias y Recomendaciones a la DACA (SR)

Se sugiere diversificar los temas, ampliar las sesiones de trabajo y contar con más tiempo para su desarrollo, ya que el horario fue excesivo. Los participantes proponen continuar y ampliar la difusión de estos espacios a través de comités de currículum, comités estudiantiles, así como integrarlos en los procesos de acreditación de alta calidad. Se sugiere mejorar la organización, informar del cambio de horarios y ampliar el espacio físico de los talleres. Se sugiere extender la invitación a docentes y estudiantes por sus elementos a considerar, y que en ocasiones se trabaje de manera conjunta, profesores y estudiantes. Además, se plantea la necesidad de realizar los talleres al principio del semestre, en horarios más convenientes.

Capítulo 8. Conclusiones

En este capítulo presento las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los resultados y el cumplimiento de los objetivos propuestos para el estudio. Presentaré algunos de los aportes que considero pueden ser de interés para identificar las potencialidades e influencia educativa de la recreación guiada y la propuesta metodológica SARI como estrategia pedagógica con docentes universitarios.

Al caracterizar la población docente, es evidente que en la Universidad del Valle hay una notable diferencia entre profesores contratistas y nombrados, con 2.970 y 1.003 respectivamente. La mayoría de los asistentes son contratistas (38 de 73), con inestabilidad laboral, reciben el nombre de ocasionales. Gran parte son jóvenes y egresados de la Universidad del Valle, quienes durante el proceso analizado, se mostraron interesados en transformar sus prácticas pedagógicas en el aula y mostraron sensibilidad frente a las problemáticas de los jóvenes, especialmente, después de la pandemia. Por lo anterior, surge la necesidad de que la universidad busque mecanismos para un cambio generacional, puesto que hay un número considerable de profesores en edad de jubilarse que, durante las sesiones se mostraron apáticos e indiferentes hacia la transformación de sus prácticas de enseñanza - aprendizaje e indiferencia frente a las problemáticas de los estudiantes.

Durante las sesiones se evidencia el aislamiento en el entorno universitario, no solo entre facultades, departamentos o programas, sino también en las relaciones interpersonales. La comunicación entre pares es escasa dificultando la colaboración e intercambio de ideas. En cuanto a la formación de grupos de investigación es evidente la exclusión de los docentes contratistas.

Los profesores participantes de la SARI valoraron la oportunidad de escuchar las experiencias de vida y universitarias de sus colegas. No obstante, se observan dificultades en la interacción y en las relaciones interpersonales tanto en la comunicación oral, reflejada en la presentación de sus historias, como en la negociación y el trabajo en equipo. La alta competitividad y la falta de colaboración entre pares, especialmente en el momento de la negociación, durante la elaboración de las tareas propuestas, así como la distracción con dispositivos móviles durante las interacciones es motivo de preocupación. Asimismo, se observó que, durante la interactividad, emergieron formas de liderazgo que dificultaron la negociación y la expresión de los compañeros.

Al identificar las tendencias a partir del análisis de las respuestas a las preguntas generadoras sobre las potencialidades y dificultades de los estudiantes, se observa escaso acuerdo entre los docentes y se puede concluir que existe una conciencia generalizada respecto a las dificultades y potencialidades de los estudiantes. Sin embargo, durante las sesiones pesa la aceptación y reconocimiento de que, en su mayoría, siguen una pedagogía tradicional centrada principalmente en lo cognitivo y disciplinar, sin considerar adecuadamente los aspectos socioemocionales ni su relación con el rendimiento académico, así como las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

El reconocimiento de buena parte de los docentes de que través de la implementación de la SARI se logró poner de manifiesto: la necesidad de más capacitación en pedagogía con experiencias innovadoras como la implementada en el taller; importancia de atender aspectos socioemocionales de los estudiantes y condiciones de vida durante los procesos de formación profesional y, una mayor interacción entre las facultades, departamentos y programas, me permiten concluir que se logró en los docentes alguna influencia del proceso mediado por la

recreación guiada, puesto que la propuesta metodológica SARI permite que emerjan las voces de los docentes que en ocasiones asisten a las capacitaciones que ofrece la DACA por obligación y sin llegar a implicarse.

Es clara la valoración de los docentes respecto al proceso metodológico de la SARI, especialmente en el segundo momento de la exploración y la síntesis, en el que se da oportunidad a los participantes de interactuar y conectar con los colegas, generando un sentido de confianza, solidaridad y empatía. También, los docentes reconocieron el carácter lúdico de las técnicas aplicadas para construir los lenguajes lúdico- creativos como un medio para narrar la vida, y traer el pasado para humanizar el proceso académico. Se observa también el reconocimiento del papel activo del estudiante y la influencia educativa del docente, asumiendo la responsabilidad de formar a los estudiantes para su transformación personal y profesional.

Referencias bibliográficas

Acurio G. et al. (2021) Análisis Pestel en el impacto del Covid-19 en la educación superior.

Revista Conrado, 17(1), 440–448.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1801>

Cabezas, E. y Campaña I. (2022). *Impacto socioemocional por la pandemia del virus*

SARS-CoV-2 en estudiantes universitarios. [Tesis, Universidad Politécnica Salesiana].

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22075/1/TTQ659.pdf>

Castro R. et al. (2016). *¿Cómo construyen discursivamente las y los docentes los momentos*

referidos a la preparación de la enseñanza y generación del clima de aula? un análisis

del discurso de docentes que se desempeñan en el sistema tradicional y no tradicional de

enseñanza, desde los dominios a y b del marco para la buena enseñanza.”. [Tesis de

- licenciatura, Pontificia Universidad Católica Valparaíso]. Repositorio institucional - pucv.
http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-6500/UCD6528_01.pdf
- ClasePsicologia2. (2012, febrero 06). *El cerebro y emociones Antonio Damasio*. [Video].
 YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7231xkml9qI>
- DACA (s.f.). *Informe de Gestión*. Recuperado el 15 de noviembre de 2022, de
<http://daca.univalle.edu.co/informes-de-gestion>
- DACA (2018). *Manual de procedimientos: Apoyo al desarrollo de competencias de empleados docentes*. Recuperado el 15 de noviembre de 2022, de
<https://viceacademica.univalle.edu.co/es/2-tipo/416-procedimientos1#cualificacion-docente>
- DACA. (2021). *Informe de Gestión 2021*. Vicerrectoría Académica, Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica. Recuperado de
<https://drive.google.com/file/d/19G8o5KidkoYOIyEia0YoyBBkN6qWe3a1/view>
- Ensuncho C. y Aguilar G. (2023). Concepciones y percepciones docentes relacionadas a la educación emocional en una institución pública de Colombia. *Actualidades pedagógicas*, 1(82), 1-25. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1834&context=ap>
- Estupiñan R., et al. (2016). Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional. La gestión pedagógica en el contexto de la formación profesional. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7 (4), 207-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6667026>
- Fernandez P. y Extremera N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. 29(1). 1-6
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Freire (1982). *Cartas a Guinea Bissau*. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.

Faundez y Freire (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.

Fundación Innovación Bankinter. (2020, enero 13). *El futuro del cerebro* | Antonio Damasio [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sGZtUXGtlOs>

Gallegos, M. et al. (2020) Cómo afrontar la pandemia del coronavirus (covid-19) en las Américas: recomendaciones y líneas de acción sobre salud mental. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(1). 1-28.
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/18298/coping-coronavirus-covid-19-americanas-mental-health.pdf?sequence=3>

García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica*, 34 (96), 39-71.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732019000100039&script=sci_arttext

García E. y Ramos, C. (2022). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación superior en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-19.
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3142/3130>

Garzón M. (2015). *Maestros de corazón programa de competencias socioemocionales para docentes*. [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional - Uniandes.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13339/u722072.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González M. y Peñaloza, N (2022). Desafío docente en instituciones públicas de Colombia en tiempo de pandemia y post pandemia. *Dialogus*. 9(6), 41 - 49.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263545003/3263545003.pdf>
- Hernández A. et al. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, 1-13.
<https://doaj.org/article/6effb42b769046078f46489e864b88ee>
- Huerta R. y Vicario M. (2021). ¿Cómo se atendieron las competencias socio afectivas de los estudiantes de educación superior en la pandemia? *Texto livre Linguagem e Tecnologia*, 14 (2), 1-13.
<https://www.scielo.br/j/tl/a/StZw6rhXtFhvJZDdL8KqxCN/?format=pdf&lang=es>
- López K. et al. (2021). *Promoción de la Salud Mental Comunitaria*. (Documento inédito). Universidad del Valle. Santiago de Cali.
- Mesa, G. (1998) *La Recreación Dirigida como Proceso Educativo*. (Tesis Doctoral inédita). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona, España.
- Mesa G. (2000) *La formación profesional en Recreación: ¿Un sueño o una necesidad indiscutible?* Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Recreación. Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE. Bogotá, D.C., COLOMBIA.
- Mesa G. (2008). *La recreación dirigida como práctica pedagógica*. (Documento inédito). Universidad del Valle. Santiago de Cali.
- Mesa G. y Manzano H. (2009) *La recreación dirigida: Un laboratorio pedagógico para la contemplación activa y creativa de la televisión*. (Documento inédito). Archivo Programa

- Académico de Recreación y personales. Desapareció con la página Web de la Comisión Nacional de Televisión (2011).
- Mesa G. (2010). *“Tejer desde adentro: La Universidad imaginada”. Proceso de intervención mediado por la recreación, dirigido a los estudiantes del programa “Plan de Nivelación Académica Talentos 2009 - 2010”*. (Documento inédito). Archivo Programa Académico de Recreación y personales.
- Mesa, G. (2020) *Lenguajes lúdicos creativos*. Conferencia virtual Universidad Católica de Uruguay (2020, junio 16). [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=z6o4-apr42s>.
- Mesa G. (2022). *Informe de cualificación docente DACA*. Universidad del Valle. Documento inédito. Archivo DACA
- Morales R. et al. (2020) Condiciones socioemocionales y de vida de los Estudiantes de la UPNFM frente a la pandemia del COVID 19. <http://covid19.csuca.org/id/eprint/34>
- Ruiz, N. (2023). *Los medios sociales virtuales y el estilo de vida de los jóvenes universitarios. Huánuco 2020 - 2021*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio institucional - unheval.
https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/9069/T023_75007632_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Universidad del Valle (2015, abril 07). *Proyecto Institucional de la Universidad del Valle: Misión*. Página oficial de la Universidad del Valle. Consejo superior. Recuperado el 15 de enero de 2023, de
http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2015/Acu010_anexo.pdf

Universidad del Valle. (2016) *Resolución No. 3.153. Octubre 05 de 2016. Por la cual se adopta el Plan de Cualificación Docente de la Universidad del Valle*. Recuperado el 15 de enero de 2023, de

https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/rectoria/resoluciones/2016/R_3153.pdf

Vygotsky, L. (1993). *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil*. Obras escogidas Tomo II. Problemas de Psicología General. Madrid: Visor. 01-26.

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado



Vicerrectoría Académica
Dirección de Autoevaluación y
Calidad Académica

Plan de
Cualificación
Docente

Cali, día _____ mes _____ año _____

Señores,

Plan de Cualificación Docente

Universidad del Valle

Santiago de Cali

Nosotros los abajo firmantes con nombre y número de cédula autorizamos de manera libre, expresa y voluntaria al Plan de Cualificación Docente de la Universidad del Valle encargada de desarrollar los talleres "Recrear la docencia pensando en las potencialidades y dificultades de las y los estudiantes" autorizamos usar, circular, dar tratamiento y disponer del material consignado en el siguiente cuadro.

Nombres	Imagen	Frases	Declaraciones testimoniales
Retrato fotográfico	Locación	Fotografías	Video

Esta información podrá ser incorporada en el archivo del Plan de Cualificación Docente para que pueda ser transmitida y transferida en los diferentes canales de comunicación de la Universidad del Valle.

Reconozco, que no existe ninguna compensación económica, ni expectativa sobre los eventuales efectos económicos de la divulgación, sobre el tipo de campaña publicitaria que pueda realizar.

Para constancia de lo anterior se firma y otorga el siguiente documento,

Nombres	Número de identificación	Teléfono	Firma

Anexo B. Formato ficha demográfica docentes

Apreciado (a) docente

Agradecemos responder a cabalidad el presente cuestionario que tiene como objetivo recoger información de base para la sistematización del proceso *“Recrear la docencia pensando en las potencialidades y dificultades de las y los estudiantes. Una experiencia vivencial y reflexiva sobre la importancia de los procesos de enseñanza aprendizaje”*, bajo la coordinación de la profesora Guillermina Mesa Cobo, en el marco del Plan de Cualificación Docente 2022 de la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica de la Universidad del Valle.

Muchas gracias por su colaboración

Cuestionario

1-Nombre y apellidos				
Fecha de nacimiento: Día ____ Mes ____ Año ____				
2. Formación académica	Título	Universidad	Año	
Profesional				
Licenciatura				
Especialización				
Magister				
Doctorado				
Postdoctorado				
Otro				
3. Vinculación a la Universidad				
	Tiempo completo	Tiempo exclusivo	Medio Tiempo	Hora Cátedra
Nombrado				
Ocasional				
Contrato por servicios				
Otro				
4. Adscripción				
Facultad				
Departamento				
Escuela				
5. Tiempo de vinculación a la universidad				
Años		Meses		

Santiago de Cali, _____ de 2022