

Percepciones de los docentes sobre su ejercicio y su influencia en el desarrollo de competencias en una universidad del suroccidente colombiano

Harvy Adolfo Villota Mayor
Juan Camilo Rodríguez Aristizabal

Universidad Del Valle-Sede Cali
Facultad De Educación Y Pedagogía
Programa Académico De Recreación
Santiago de Cali,2025

**Percepciones de los Docentes sobre su Ejercicio y su Influencia en el Desarrollo de
Competencias en una universidad del suroccidente colombiano**

Harvy Adolfo Villota Mayor
Juan Camilo Rodríguez Aristizabal

Trabajo de Grado presentado para optar el título de:
Profesional En Recreación

Director Trabajo de Grado:
Harold Manzano Sánchez

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2025

Agradecimientos

Antes de que mi persona se hiciera agradecida, nunca pensé que fuera una persona tan especial. Para ser franco, ni siquiera me atrajo la primera vez que me vi. No era tan alto, usaba el mismo corte de cabello, sin estilo. Tenía la mirada perdida, como buscando algo. Pero era agradecido, no hay nada más lindo que poder agradecer todos los días por la vida que nos toca. La última vez que agradecí algo fue esta mañana, después de abrir los ojos y saber que aún podía sentir, que podía mover mis manos y por ver los árboles mojados de gotas que yacían de las nubes. Agradecido también por el olor a tierra mojada de la calle y el ruido cercano del río. Hoy, por supuesto, fue un día para escribir y dar gracias por eso.

Siempre recuerdo a mi mamá por las atractivas historias de sus años. Pero la recuerdo más por ser la profesora que es. El amor a la pedagogía se lo debo a ella. El amor se lo debo a ella. Gracias mamá por formarme tal y como soy, una persona que quiere enseñar. Dicen que los hijos suelen parecerse a sus padres, y yo estoy orgulloso de parecerme a ti. Como tú, quiero enseñar, pero también quiero aprender. Aprender de la vida, de los demás, y de las pequeñas lecciones que se esconden en cada rincón del día a día. Gracias por ser mi guía y mi inspiración.

Mi padre es el ser más noble que hay en todo el universo, el ayuda a todo el mundo, a todo el mundo le quiere hacer un favor, no importa si no estás perdido y sabes a donde llegar, si te dieron la dirección más exacta posible, él te hace dudar si de verdad tú conoces el lugar hacia dónde vas, pues lo conoce mejor que tú, y hasta consejos te da. No importa que no estés preguntando, él se fija en la más mínima expresión de duda en tu rostro y encuentra una manera de ayudarte, incluso antes de que tú mismo te des cuenta de que necesitas apoyo. Su bondad no tiene límites, y su capacidad para cuidar y guiar a los demás es tan grande que a veces parece que carga con el peso de todo el mundo en sus hombros.

Papá, esta dedicatoria es para ti, porque en cada paso de mi vida, incluso cuando yo no sabía hacia dónde iba, tú estuviste ahí para orientarme, animarme y enseñarme que la generosidad y el amor por los demás son las mayores riquezas que alguien puede tener. Gracias por ser mi brújula, mi ejemplo y mi mayor inspiración. Este logro también es tuyo.

Gracias a Yamileth Grueso Wilchez por amarme y recordar diariamente el valor que tenía como persona. Si alguna vez perdí el rumbo fuiste tú aquella persona que ayudó a seguir las riendas de mi vida. Pero bueno, estos agradecimientos se tratan de ti. Gracias por desbordar amor a diestra y siniestra. Por regalarme el amor más bonito y ser tan paciente. Sin ti, por supuesto, no lo hubiera logrado y siempre te tendré en mi corazón, en mi mente y en mis páginas. Gracias amor de mi vida por sacar a flote a la persona que dudaba de sí mismo.

Harvy Adolfo Villota Mayor.

Antes de empezar agradecer a mis seres queridos, debo agradecer primeramente a Dios que me permitió llegar hasta este punto de mi vida, después de un camino arduo, lleno de complejidades y de dudas de si continuar en esta carrera o no, pero afortunadamente estamos en este último tramo. Quiero agradecer a mi mamá, que fue parte fundamental en este camino, que me lleno de amor y valentía, que era la que siempre madrugaba incluso después del colegio a siempre hacerme el desayuno para ir lleno a la universidad y con mucha energía a las clases.

Quiero agradecer a mi papá que, de no ser por él, no hubiera estudiado una carrera, recibí desde mi colegio el mayor apoyo que un padre puede dar a su hijo, siempre quiso lo mejor para mí y su mayor orgullo fue que yo quedara en la Universidad del Valle.

Estos agradecimientos son únicos y especiales para ustedes porque fueron los únicos que confiaron en mí, a pesar de los problemas y de las crisis por las cuales pasamos, siempre estuvieron conmigo de una u otra manera, sin ustedes esto nunca hubiera sido posible. Los amo con todo mi corazón y este trabajo y la aspiración al título va para ustedes.

Juan Camilo Rodríguez Aristizábal.

Tabla de contenido

1.	Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	11
2.	Capítulo 2. Marco teórico	13
2.1.	Práctica pedagógica	13
2.2.	Competencias del docente	15
2.3.	Los cuatro pilares de la educación:.....	15
2.4.	Recreación Dirigida como Práctica Pedagógica Intencionada.	18
2.5.	Lenguajes Lúdico-Creativos como Mediaciones Semióticas	20
2.6.	Retos a los cuales se enfrenta el profesor universitario.....	22
2.7.	Los Retos de los Docentes de Ciencias Naturales en el Siglo XXI.....	25
2.8.	Los Retos de los Docentes de la Salud en el Siglo XXI.....	26
3.	Capítulo 3. Metodología	30
3.1.	Metodología del taller: Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas	30
3.2.	Participantes.....	31
3.3.	Recreadores y/o practicantes	32
3.4.	Instrumentos de recolección de información.....	33
3.5.	Codificación.....	33
4.	Capítulo 4: Resultados.	35
4.1.	Significados de las Prácticas Pedagógicas.....	35
4.1.1.	Resultados por facultades	36
4.1.2.	Contraste de las categorías por facultades	37
4.2.	Los Tipos de Aprendizajes	38
4.2.1.	Facultad de Ciencias Exactas.....	38
4.2.2.	Facultad de Salud.....	38
4.3.	Resultados sobre la percepción docente de la metodología SARI	39
4.3.1.	Reflexión sobre la práctica pedagógica	39
4.3.2.	Impacto de los Lenguajes Lúdico-Creativos (LLC)	40
4.3.3.	Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.....	41
5.	Capítulo 5: Análisis de resultados.....	43
5.1.	Análisis de las prácticas pedagógicas según las categorías de Dominio, Saber Pedagógico y Relaciones Interpersonales.....	43
5.1.1.	Facultad de Salud.....	43
5.1.2.	Facultad de Ciencias Exactas.....	47

5.2.	Análisis de los aprendizajes según las competencias de Delors.....	51
5.2.1.	Facultad de Salud.....	51
5.2.2.	Facultad de Ciencias Exactas.....	57
5.3.	Análisis del impacto de la metodología SARI según las percepciones docentes	62
5.4.	Percepción sobre la SARI como estrategia pedagógica	62
6.	Capítulo 6. Conclusiones	65
6.1.	Las prácticas pedagógicas de los docentes trascienden la mera transmisión de conocimientos	65
6.2.	El Saber Convivir prevalece como un eje esencial en las prácticas pedagógicas.....	65
6.3.	La SARI como mediación para la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo.....	66
6.4.	La integración de las competencias de Delors sigue siendo un reto para los docentes	67
6.5.	La necesidad de continuar implementando metodologías recreativas en la formación docente.....	67
7.	Bibliografía	69
8.	Anexos:	72
8.1.	Registros fotográficos y productos	76
8.1.1.	Facultad de Salud.....	76
8.1.2.	Facultad de Ciencias Exactas.....	77

Lista de Tablas

Tabla 1	<i>Distribución de docentes por categorías en la Facultad de Ciencias Exactas.</i>	36
Tabla 2.	<i>Distribución de docentes por categorías en la Facultad de Salud.</i>	36
Tabla 3.	<i>Distribución de comentarios por competencias de Delors Ciencias Exactas.</i>	38
Tabla 4	<i>Distribución de comentarios por los aprendizajes de Delors Salud.</i>	38

Lista de Anexos

Anexo A.	Guía SARI docentes Ciencias Exactas.....	72
Anexo B.		72
Anexo C.	Producto “Composición de rompecabezas con los 4 pilares de la educación”	76
Anexo D.	Producto “Composición de rompecabezas con los 4 pilares de la educación”.	76
Anexo E.	Producto “Composición de rompecabezas con los 4 pilares de la educación”	77

Percepciones de los Docentes sobre su Ejercicio y su Influencia en el Desarrollo de Competencias en una universidad del suroccidente colombiano

Resumen

Este estudio examina la percepción que tienen los docentes sobre su práctica pedagógica y su impacto en el desarrollo de competencias en una universidad del suroccidente colombiano. La investigación busca comprender cómo los profesores conciben su labor y en qué medida contribuyen al fortalecimiento de las competencias de aprender a conocer, hacer, ser y convivir, tomando como referencia el marco teórico de Delors (1994).

Desde un enfoque cualitativo, se realizó un estudio de caso con la participación de docentes pertenecientes a las Facultades de Ciencias Exactas y de Salud. Para ello, se aplicó la metodología SARI (Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva) como estrategia pedagógica, favoreciendo la reflexión crítica sobre la enseñanza a través de dinámicas lúdico-creativas.

Los hallazgos de la investigación reflejan que los docentes reconocen la importancia de reflexionar sobre su ejercicio pedagógico, enfatizando la relevancia de la empatía, la comunicación y el trabajo colaborativo en el aula. Asimismo, la metodología SARI permitió integrar los cuatro pilares del aprendizaje, impulsando la innovación educativa y fortaleciendo las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, la recreación dirigida se presenta como una herramienta efectiva para enriquecer la formación docente y mejorar las prácticas pedagógicas en la educación superior.

Palabras clave: Percepciones docentes, Metodología SARI, Recreación Dirigida, Práctica pedagógica, Desarrollo de competencias, Educación superior, Cuatro pilares del aprendizaje, Innovación educativa, Reflexión pedagógica, Relaciones interpersonales.

Introducción

La recreación guiada como estrategia pedagógica desempeña un papel fundamental dentro del proceso de formación del docente universitario, proporcionando una herramienta efectiva para fortalecer las prácticas pedagógicas de los educadores. Este estudio surge de los resultados obtenidos en los talleres del *Plan de Cualificación Docente* (PCD) de una universidad del suroccidente colombiano, realizados durante los periodos 2022-II y 2023-I.

El objetivo general de esta investigación es comprender las percepciones de los docentes de una universidad del suroccidente colombiano sobre su ejercicio docente y su incidencia en la formación de futuros profesionales, en relación con el desarrollo de las competencias del *saber conocer, hacer, ser y convivir*, propuestas por Delors (1994).

En los últimos años, diversos estudios han destacado la importancia de la cualificación docente en la educación superior, señalando que la formación pedagógica de los profesores es esencial para mejorar la calidad educativa (Sánchez et al., 2020; Martínez, 2021). No obstante, se ha identificado una brecha en la integración de la recreación como mediación pedagógica dentro de estos procesos formativos, lo que revela un vacío en la literatura académica actual. Este estudio busca abordar dicha brecha, explorando cómo la *Recreación Guiada* —basada en la metodología de la *Secuencia de Actividad Recreativa Integrada* (SARI) propuesta por Mesa (1997)— puede potenciar la participación activa y el desarrollo integral de los docentes universitarios.

El *Plan de Cualificación Docente* (PCD) ha identificado, desde su creación, múltiples necesidades en torno a la formación pedagógica del profesorado, priorizando la línea de *Desempeño Docente*. Esta línea responde a las demandas expresadas por los profesores para fortalecer sus prácticas pedagógicas, adaptándose a las características de las nuevas generaciones de estudiantes e integrando herramientas tecnológicas innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La población participante en este estudio incluyó docentes de dos facultades específicas en una universidad del suroccidente colombiano: la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas y la Facultad de Salud. En total, participaron 34 docentes: 9 docentes de Ciencias Exactas (4 mujeres y 5 hombres) y 25 docentes de Salud (16 mujeres y 9 hombres). Estos talleres promovieron la reflexión crítica sobre el ejercicio pedagógico, basándose en los

cuatro pilares del aprendizaje propuestos por Delors (1994): *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*.

El primer taller contó con la participación de 74 docentes, donde se identificaron necesidades emergentes relacionadas con el desempeño pedagógico y la formación continua. Posteriormente, un segundo taller permitió un análisis más profundo sobre las prácticas pedagógicas de las Facultades de Ciencias Exactas y de Salud, consolidando un espacio de diálogo entre docentes y recreadores.

A partir de la revisión de la literatura, se reconocen diversas iniciativas que resaltan la importancia de las estrategias participativas en la educación superior. Esta investigación articula dichos aportes teóricos con los resultados obtenidos, focalizándose en cómo la *Recreación Guiada* puede ser una herramienta clave para dinamizar las prácticas pedagógicas, fomentar la reflexión docente y fortalecer las competencias del saber conocer, hacer, ser y convivir.

El propósito final es evidenciar el impacto de la recreación como mediación pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la construcción conjunta de conocimientos, la creatividad y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. De este modo, se espera contribuir a la discusión académica sobre la cualificación docente, proponiendo la *Recreación Guiada* como una estrategia innovadora y efectiva para enriquecer las prácticas educativas en la educación superior.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema.

La formación docente en la educación superior enfrenta actualmente el reto de ir más allá de la transmisión de conocimientos. Es necesario formar profesionales que desarrollen competencias integrales, tales como el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir (Delors, 1994). Sin embargo, en muchos casos, la formación pedagógica del profesorado sigue centrada en lo técnico, sin generar espacios para la reflexión profunda sobre la práctica docente.

En este contexto, se hace pertinente explorar estrategias que integren el componente humano, emocional y experiencial al proceso de formación. Una de estas estrategias es la recreación dirigida, entendida como una práctica pedagógica intencionada que utiliza lenguajes lúdico-creativos como mediaciones semióticas para favorecer el aprendizaje significativo y la transformación personal (Mesa, 1997; 2004).

Durante los talleres del Plan de Cualificación Docente (PCD), desarrollados en una universidad del suroccidente colombiano, se evidenció una necesidad sentida de los docentes por fortalecer sus competencias pedagógicas y resignificar su ejercicio profesional. Como expresó un participante: “Para mí fue muy valioso conocer los saberes y reflexionar sobre lo que significa ser profesor... tenemos que tener eso muy seguro en nosotros mismos para poder enseñar” (Docente 2, 2023).

A partir de esto, surge el interrogante central de esta investigación:

¿Qué percepciones tienen los docentes universitarios sobre su ejercicio profesional y su influencia en el desarrollo de competencias integrales, luego de participar en una experiencia pedagógica basada en la recreación dirigida?

Este planteamiento se sustenta en la necesidad de repensar la función del docente universitario en una sociedad cambiante. Como señala Freire (1970), “la formación profesional, en relación con el entorno, necesita cambios que afecten la reestructuración del conjunto de conocimientos”. Asimismo, Hurtado (2019) enfatiza que “elevar la calidad educativa está directamente ligado a elevar la calidad profesional de los profesores” .

Finalmente, esta investigación busca comprender cómo una intervención recreativa, diseñada con base en la metodología SARI (Mesa, 1997), puede generar espacios de reflexión, construcción colectiva y fortalecimiento del rol docente en la educación superior.

Objetivo general

- Comprender las percepciones que tienen los profesores de una universidad del suroccidente colombiano sobre su ejercicio docente y su incidencia en la formación de futuros profesionales en relación con el desarrollo de las competencias del saber conocer, hacer, ser y convivir.

Objetivos específicos

- Identificar los significados que le atribuyen los profesores universitarios a sus prácticas pedagógicas con el fin de comprender sus experiencias y perspectivas.
- Caracterizar los tipos de aprendizajes que las y los docentes priorizan en el saber conocer, hacer, convivir y ser en el ejercicio de su práctica docente.
- Reconocer los aportes de una Secuencia de Actividad Recreativa (SARI) en el desarrollo pedagógico de los profesores.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. Práctica pedagógica

Foucault (1985) afirma que la práctica pedagógica se construye mediante la aplicación del saber pedagógico, entendido como un proceso paulatino de la praxis, en cuanto este supone el conocimiento del docente y la capacidad para desenvolverse en un espacio educativo apoyado en la discursividad. Esto permite transmitir dichos conocimientos de manera efectiva e influir en la sociedad. Esta idea se relaciona con la concepción del conocimiento, el lenguaje, el tipo de sujeto que se pretende formar, la selección del saber y los fines de la educación. Estos elementos, de manera conjunta, permiten el fortalecimiento de la práctica pedagógica. En palabras de Foucault, "la pedagogía produce formas de enunciación de los saberes" (p. 08). Si se consideran dichos factores, se pueden generar diversas formas de transmisión y comunicación, facilitando la adquisición de conocimientos y habilidades.

Esta perspectiva se relaciona con lo manifestado por Zuluaga (1987), quien, aunque aborda la práctica pedagógica desde una noción metodológica al igual que Ríos, sugiere que se entienda también como una práctica discursiva, en la que la escuela, el maestro y el saber pedagógico interactúan. Según Zuluaga, la noción metodológica "abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad" (Zuluaga, 1997, p. xxv, como se citó en Ríos, R., 2018, p. 34)

Acorde con los estudios realizados por Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999), la práctica pedagógica se entiende como una noción metodológica que abarca múltiples dimensiones. En primer lugar, incluye los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, que son utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. Estos modelos sirven como guías para organizar y estructurar la enseñanza, proporcionando herramientas para que los docentes implementen enfoques educativos acordes a las necesidades de los estudiantes.

En segundo lugar, involucra una pluralidad de conceptos provenientes de campos heterogéneos del conocimiento, los cuales son retomados y aplicados por la pedagogía. Esta diversidad de saberes permite que la pedagogía se enriquezca con teorías y metodologías de otras disciplinas, adaptándolas a los contextos educativos.

El tercer aspecto se refiere a las formas de funcionamiento de los discursos dentro de las instituciones educativas. Aquí, Zuluaga destaca cómo las prácticas pedagógicas se articulan a través de discursos que circulan en los espacios educativos, influenciando tanto las relaciones entre los sujetos como las formas de transmisión del conocimiento.

Cuarto, se consideran las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas. Estas características están determinadas por la sociedad en la que se inserta la educación, que asigna roles y funciones específicas a los sujetos involucrados en la práctica pedagógica, como docentes, estudiantes y directivos.

Finalmente, Zuluaga subraya la importancia de las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante el uso de elementos del saber pedagógico. Esto implica que la enseñanza no se limita a las aulas, sino que también se lleva a cabo en otros contextos, como comunidades y ambientes laborales, donde el saber pedagógico sigue jugando un papel fundamental.

Dichas prácticas pedagógicas se vinculan con los 4 pilares de la educación otorgados por Delors (1994) en el informe de la UNESCO el cual suscita que “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (p.01). En primera instancia aprender a conocer se relaciona con la primera, segunda y tercera práctica pedagógica. Segundo, el aprender a hacer se vincula con la primera, tercera, cuarta y quinta práctica pedagógica. Tercero, aprender a vivir juntos tiene que ver con la tercera, cuarta y quinta práctica pedagógica. Finalmente, aprender a ser que tiene correlación con los contenidos actitudinales se transversaliza con los demás pilares de la educación, ya que según Campo (2001, como se citó en Francis, S., 2006) los docentes “excelentes” se caracterizan por una actitud hacia el estudiante basada en un interés por el desarrollo personal en la esfera afectiva, un trato respetuoso y empático y, por último, la disponibilidad para el estudiante por su apertura y compromiso con la tarea de aprendizaje (p.09)

2.2. Competencias del docente

Según Tobón (2006), las competencias se definen como las aptitudes, el conocimiento y la comprensión que están vinculadas a la motivación personal y tienen como objetivo la producción de resultados. Estas competencias posibilitan un rendimiento efectivo en la ejecución de una tarea específica e implican el desarrollo integral que abarca el ser, el saber, el saber hacer y el saber conocer. El autor sostiene que dichas competencias, cuando son formuladas y articuladas correctamente, constituyen fundamentos esenciales para la enseñanza universitaria. Además, Tobón argumenta que este enfoque permite superar la rigidez de los modelos tradicionales, al garantizar que su aplicación ayude a los docentes universitarios a enfrentar problemas en contextos específicos, adaptándose a las particularidades de cada situación.

Por su parte, Jacques Delors, en su informe *La educación encierra un tesoro* (1994), plantea que la educación no debe limitarse a la acumulación de conocimientos a lo largo de la vida. Según Delors, la verdadera esencia de la educación reside en la capacidad de actualizar, profundizar y enriquecer los conocimientos previos, permitiendo al individuo adaptarse a los constantes cambios de la sociedad. En lugar de un saber estático, la educación debe fomentar la formación continua, para que los individuos puedan aplicar sus conocimientos en nuevos contextos.

En línea con estos planteamientos, Garrison y Anderson (2003) destacan que las competencias docentes deben incluir habilidades para el aprendizaje colaborativo y el uso eficaz de tecnologías de la información, aspectos fundamentales en la educación contemporánea. Además, Goleman (1995) enfatiza la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, sugiriendo que las competencias socioemocionales son cruciales para el éxito docente. Por último, Díaz Barriga (2006) subraya que la formación de competencias debe orientarse hacia un enfoque integral, que contemple tanto el conocimiento técnico como las habilidades interpersonales y la ética profesional.

2.3. Los cuatro pilares de la educación:

Delors (1994) introduce lo que él llama los "cuatro pilares de la educación", los cuales no son estrictamente competencias, sino más bien principios fundamentales que deben guiar los sistemas educativos para lograr una formación integral. Estos pilares son:

- **Aprender a conocer:** Se refiere al desarrollo de la capacidad de adquirir conocimientos y comprensión de la realidad. Su enfoque es promover el pensamiento crítico, la investigación y la curiosidad intelectual. Este pilar de la educación enfatiza la adquisición de conocimientos como un proceso dinámico y enriquecedor. No se limita a la acumulación de datos, sino que se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan comprender, analizar y aplicar la información de manera crítica. Aprender a conocer implica cultivar la curiosidad intelectual, fomentar la investigación y la capacidad de aprender a aprender. Este pilar busca no solo transmitir hechos y teorías, sino también promover la comprensión profunda y la adaptabilidad en un mundo en constante cambio.
- **Aprender a hacer:** Aquí se resalta la importancia de la aplicación práctica del conocimiento. Se trata de desarrollar habilidades técnicas y prácticas que permitan a los individuos enfrentar desafíos concretos en entornos diversos. Aprender a hacer implica el desarrollo de competencias como la resolución de problemas, la toma de decisiones informadas y la capacidad de innovar. Este pilar busca equipar a las personas con las destrezas necesarias para abordar situaciones del mundo real, alentando la creatividad, la experimentación y la adaptabilidad.
- **Aprender a ser:** Este pilar se enfoca en el desarrollo integral de la persona. Va más allá de la mera adquisición de conocimientos técnicos y habilidades prácticas, y se centra en el desarrollo de valores, actitudes, emociones y habilidades interpersonales. Aprender a ser implica cultivar la autonomía, la ética, el sentido de responsabilidad y la capacidad de autorreflexión. Se busca formar individuos íntegros, conscientes de sí mismos y de su papel en la sociedad, capaces de contribuir positivamente al bienestar colectivo.
- **Aprender a convivir:** Este último pilar subraya la importancia de la convivencia armónica y el entendimiento mutuo en un mundo diverso y globalizado. Se centra en promover el diálogo intercultural, el respeto por la diversidad, la empatía y la capacidad de colaborar con personas de diferentes culturas y opiniones. Aprender a vivir juntos implica desarrollar habilidades sociales, promover la tolerancia y la solidaridad, y fomentar la construcción de sociedades inclusivas y pacíficas. Este pilar busca formar ciudadanos comprometidos con el bienestar colectivo y capaces de contribuir activamente a la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Estos cuatro pilares representan un enfoque holístico de la educación que, según Delors (1994), va más allá de la mera transmisión de conocimientos, abarcando el desarrollo integral de los individuos. Mientras que Foucault (1985) define la educación principalmente como un proceso de transmisión de saberes a través de la discursividad, Delors propone que la educación debe incluir no sólo la adquisición de información, sino también el desarrollo de habilidades, valores y actitudes necesarias para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad. De este modo, ambos autores se enfocan en aspectos distintos pero complementarios: Foucault subraya la importancia del conocimiento y su circulación, mientras que Delors expande la visión hacia una educación que forme seres humanos completos y adaptativos.

Por otra parte, en su obra seminal, Gardner (1983) identifica varias inteligencias, entre las que se incluyen la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal, entre otras. Estas inteligencias representan diferentes formas en las que las personas pueden sobresalir y aprender, lo que implica que la educación debe reconocer y cultivar esta diversidad.

En el contexto de los cuatro pilares de Delors, "aprender a conocer" puede relacionarse con la inteligencia lingüística y lógico-matemática, que implican habilidades para comprender y utilizar el lenguaje, así como para razonar lógicamente y resolver problemas. "Aprender a hacer" puede asociarse con la inteligencia corporal-kinestésica, que implica habilidades prácticas y manipulativas, así como con la inteligencia espacial, que se refiere a la capacidad de visualizar y manipular objetos en el espacio.

Por otro lado, "aprender a ser" puede vincularse con la inteligencia intrapersonal, que implica la comprensión de uno mismo y el desarrollo personal, así como con la inteligencia interpersonal, que se relaciona con la capacidad para interactuar efectivamente con los demás y desarrollar relaciones interpersonales positivas. Finalmente, "aprender a vivir juntos" puede asociarse con la inteligencia interpersonal, que implica habilidades sociales y emocionales para la cooperación y la resolución de conflictos en contextos sociales diversos.

Esta integración de las ideas de Delors y Gardner proporciona una visión más completa y holística del proceso educativo, reconociendo la diversidad de habilidades y talentos de los estudiantes y la importancia de cultivarlos en un contexto educativo integral. En el ámbito de la educación superior, autores como Paulo Freire (1997) destacan que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos técnicos, promoviendo un

desarrollo crítico y emancipador de los estudiantes. Este enfoque coincide con la necesidad de fomentar la reflexión, la autonomía y la responsabilidad social en los estudiantes, aspectos clave para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada. Así, tanto Delors como Gardner contribuyen a un entendimiento más amplio de la educación, que prepara a los individuos no solo para el mercado laboral, sino para la vida en comunidad.

Perrenoud (2001) plantea que, además de que los profesores necesitan competencias y saberes, en su formación deben ser indispensables dos posturas: la práctica reflexiva y la implicación crítica. La práctica reflexiva, según Perrenoud, implica un proceso constante de análisis y cuestionamiento de las acciones y decisiones pedagógicas que el docente toma durante el proceso educativo. Este enfoque busca que los profesores no solo apliquen de manera mecánica las metodologías, sino que revisen críticamente su propia práctica con el objetivo de mejorar continuamente, adaptándose a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y del contexto educativo.

Por otro lado, Perrenoud enfatiza la importancia de la implicación crítica, que se refiere al compromiso activo de los docentes en los debates políticos relacionados con la educación. Para Perrenoud, los profesores no deben ser meros ejecutores de políticas educativas, sino actores comprometidos que participen de manera reflexiva y crítica en las discusiones que afectan al sistema educativo, tanto a nivel local como nacional. Este involucramiento es fundamental para asegurar que la educación no se quede estática, sino que responda a las transformaciones sociales y políticas que influyen en las instituciones educativas. En este sentido, Perrenoud destaca que la formación docente debe incluir herramientas que preparen a los maestros para ser agentes de cambio, capaces de actuar no solo en el aula, sino también en el ámbito político y social.

2.4. Recreación Dirigida como Práctica Pedagógica Intencionada.

Guillermina Mesa Cobo (1997) concibe la recreación dirigida como algo más que un simple juego: es una práctica pedagógica intencionada inserta en contextos educativos formales y no formales. En sus obras, Mesa plantea que la recreación dirigida trasciende la actividad lúdica espontánea y se orienta a cumplir objetivos formativos definidos. Esto implica una intervención deliberada del educador (el recreador) para mediar el aprendizaje a través de actividades lúdicas estructuradas. Como resultado, la recreación se convierte en un

espacio para la construcción colectiva de saberes, donde la interacción pedagógica intencional permite articular los conocimientos previos de los participantes con nuevas reflexiones críticas sobre su realidad educativa. En el ámbito de la educación superior, esta visión significa que las dinámicas de recreación planificadas pueden fomentar la participación activa de los estudiantes, impulsar la reflexión sobre la práctica docente y enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje más allá de la clase tradicional. Mesa (1997) subraya así el potencial de la recreación dirigida como estrategia didáctica, al promover la interacción entre los participantes y facilitar procesos de aprendizaje significativo mediante la intencionalidad pedagógica en el juego. Esta perspectiva teórica aporta al marco de la tesis un fundamento claro: el juego dirigido con propósito educativo puede ser tan formativo como las metodologías académicas convencionales, siempre que se planee con un objetivo pedagógico claro y se guíe adecuadamente.

Para comprender la recreación como una herramienta pedagógica, es esencial explorar la teoría de la Influencia Educativa de Coll (1992). Desde su enfoque constructivista, Coll describe este proceso como la creación de significados y atribución de sentidos, donde el estudiante es el principal responsable y el profesor actúa de guía. Mesa (1997) lleva esta teoría a los contextos no escolares, destacando que en la educación no formal y en intervenciones sociales, también se generan procesos de "influencia educativa". Aquí, la influencia que busca ejercer el profesor o recreador se entiende "en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno [...]; es ayuda porque el verdadero artífice del aprendizaje es el alumno; es él quien construye los significados y la función del profesor es apoyarlo en ese cometido" (Coll et al., 1992, p. 195).

Coll (1983) analiza la Secuencia Didáctica (SD) como la planificación a corto y largo plazo que realiza el profesor para desarrollar contenidos curriculares específicos. En cada SD, el profesor sigue lo planificado, adaptándose a las características de cada situación y utilizando diversos recursos didácticos disponibles. Es crucial estudiar el tipo de interacción que se produce entre el maestro, el alumno y los contenidos respectivos durante este proceso.

Mesa (1997) sugiere que una relación similar se establece en los procesos de recreación dirigida. Por eso, introduce el concepto de Secuencia de Actividad Recreativa (SAR). En una SAR, los temas, contenidos y tareas surgen de una fase previa llamada

diagnóstico participativo, en la cual los participantes, junto con el recreador, determinan y ajustan los contenidos, tiempos y objetivos de la intervención.

Ambas perspectivas, la de Coll y la de Mesa, resaltan que lo importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje es el tipo de interacción que se establece entre el maestro y el alumno (o recreador y los recreandos) durante la apropiación de los contenidos en cada secuencia didáctica. La ayuda pedagógica que el profesor brinda al estudiante es esencial en la construcción del aprendizaje relacionado con los contenidos establecidos. De igual manera, en los procesos recreativos, el recreador organiza actividades y proporciona asistencia pedagógica para que estas actividades sean entendidas y desarrolladas por los participantes.

La conexión entre la teoría de la influencia educativa y la práctica pedagógica a través de la recreación dirigida resalta la importancia de la interacción y la mediación semiótica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el marco de una SAR, los lenguajes lúdico-creativos, como las representaciones gráficas, dramáticas, musicales y narrativas, son herramientas fundamentales que facilitan la construcción de significados y el desarrollo de competencias integrales en los docentes universitarios.

2.5. Lenguajes Lúdico-Creativos como Mediaciones Semióticas

En el enfoque de Mesa, la recreación pedagógica está mediada por diversos lenguajes lúdico-creativos, entendidos como formas de expresión y comunicación inherentes al juego que apoyan el proceso educativo. Mesa (2004) llega a definir estos lenguajes lúdico-creativos como “mediaciones semióticas”, es decir, herramientas simbólicas y expresivas a través de las cuales los participantes construyen significados de manera conjunta durante la actividad lúdica [OBJ]. Dichos lenguajes constituyen un sistema de significación no formalizada propio de la recreación, “otra manera de comunicar” en la que intervienen elementos no verbales y creativos [OBJ]. En la práctica, esto se traduce en que el juego educativo emplea múltiples códigos expresivos (más allá del lenguaje verbal tradicional) para lograr sus fines pedagógicos. Mesa identifica varios de estos códigos o lenguajes lúdico-creativos que enriquecen la experiencia formativa:

Juego: el lenguaje del jugar en sí mismo, con reglas, desafíos y dinámicas lúdicas. A través del juego estructurado, los participantes exploran normas, toman decisiones y resuelven problemas en un entorno seguro, aprendiendo mediante la experiencia lúdica directa.

Cuerpo: el lenguaje corporal y gestual. Incluye expresiones por medio del movimiento, la dramatización y la danza. El cuerpo se convierte en un vehículo de aprendizaje cuando, por ejemplo, se realizan juegos dramáticos o ejercicios teatrales que permiten sentir y actuar ideas, valores o emociones (aprendizaje kinestésico).

Símbolo: el lenguaje simbólico-artístico. Comprende representaciones gráficas, plásticas o musicales utilizadas en las actividades recreativas (como dibujo, pintura, música, objetos lúdicos). Mediante este lenguaje, los participantes expresan conceptos y sentimientos de forma creativa, construyendo significados a través de símbolos, metáforas y metálicas visuales o sonoras.

Narrativa: el lenguaje de la palabra y la historia. Incluye la creación de relatos, cuentos, juegos de palabras, así como la conversación lúdica. A través de la narrativa los participantes articulan experiencias y conocimientos en forma de historias, desarrollando la imaginación y la comunicación verbal creativa.

Según Mesa (2004), integrar estos lenguajes lúdico-creativos en la recreación dirigida potencia la construcción de aprendizajes significativos, ya que cada lenguaje ofrece una vía distinta para la expresión y la comprensión. Al utilizar el juego, el cuerpo, el símbolo y la narrativa como medios pedagógicos, el docente o recreador logra conectar con la diversidad de formas en que los estudiantes procesan e interiorizan el conocimiento.

Mesa (2004) aplicando la ley de la doble formación de Vigotsky a la Recreación sostiene que todas las funciones psicológicas (memoria, imaginación, cognición, afectividad, etc.) inicialmente se desarrollan en un contexto externo y social, apoyándose en mediadores sociales, quienes actúan como agentes educativos. Estos mediadores utilizan el lenguaje y otras formas de mediación semiótica, como los lenguajes lúdico-creativos, para facilitar la interacción que influye en la actividad interna. Esta interacción con el contexto social externo facilita el segundo proceso -nivel interno- que corresponde a la apropiación de nuevos significados y sentidos que hacen los recreandos mediante la ayuda pedagógica de un recreador y la interacción con los pares.

En el contexto de este estudio, se exploran las tres dimensiones de la Recreación propuestas por Mesa (1997). La Primera Dimensión se refiere a la actividad recreativa como parte de la actividad sociocultural general, destacando su rol dentro del entramado social. La Segunda Dimensión, de carácter social, es entendida como Dirigida o Práctica Pedagógica,

donde la recreación es mediada por la lengua materna y lenguajes lúdico-creativos, facilitada por un recreador que interactúa intencionalmente con un grupo de recreandos. Finalmente, la Tercera Dimensión sitúa la actividad recreativa en un plano subjetivo e intelectual, como una experiencia interna y culturalmente construida a partir de la interacción con los demás.

En este marco, el presente estudio se enfoca en la Segunda Dimensión de la Recreación, alineada con las características del taller "Fortaleciendo las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios", realizado en la universidad objeto de estudio. El objetivo del taller fue fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes a través de una estrategia de Recreación Guiada, en el marco de la Práctica Profesional II. Este taller buscó estimular la imaginación creadora, favorecer cambios internos y externos, y promover el encuentro y el reconocimiento mutuo entre los docentes participantes. Así, la intervención contribuyó al desarrollo integral de las competencias del saber conocer, hacer, ser y convivir entre los docentes universitarios. La recreación, en este contexto, no solo se ve como una actividad de esparcimiento, sino como una práctica pedagógica que, a través de la interacción y el juego, fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los participantes.

2.6. Retos a los cuales se enfrenta el profesor universitario

Las universidades, como impulsoras del potencial humano fundamental para transformar y avanzar en la sociedad, deben dirigir la formación profesional. Esto implica tener en cuenta la creciente demanda y diversificación en las instituciones de educación superior en la actualidad, así como reconocer la importancia vital de la educación para el progreso global, tal como señala Morin (1999), quien enfatiza que la educación debe ser un proceso que fomente el pensamiento crítico y la adaptación a los desafíos contemporáneos.

Según Brunner (2022) la educación superior desempeña un papel fundamental en el progreso social, aunque su impacto está condicionado por el respaldo del Estado, la participación de la sociedad y las transformaciones institucionales orientadas a fortalecer la enseñanza, la investigación y la vinculación comunitaria.

En ese sentido, es importante reflexionar sobre aquello que dijo José Martí: “como quien quita un manto y se pone otro, es necesario poner de lado la universidad antigua y alzar la nueva” (Martí, 2003). Esto resalta los muchos retos a los que se enfrenta el profesor desde esta perspectiva, y es en este siglo donde se debe repensar la función del docente universitario

en la sociedad. Aunque las evoluciones en diversos campos son cada vez más visibles, las universidades deben seguir un camino marcado por cambios y actualizaciones. Esto se debe al constante avance de las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno, lo cual requiere transformaciones en la educación para ajustarse a una sociedad en continuo cambio.

Según Hurtado (2019), este cambio en la educación implica también una transformación en la labor profesoral. Los desafíos a los que se enfrenta el profesorado se centran en mejorar el perfil profesional de los estudiantes, enfocado en el desarrollo de habilidades específicas. Elevar la calidad educativa está directamente ligado a elevar la calidad profesional de los profesores. Se espera que el profesor se adapte a desafíos significativos, incluyendo ser un educador actualizado comprometido con una práctica pedagógica que fomente el desarrollo integral de habilidades, conocimientos y valores éticos en un contexto altamente tecnológico y científico. El profesional moderno no sólo requiere conocimientos, sino también competencias para enfrentar cambios continuos y rápidos, exigiendo la capacidad de "aprender a aprender".

En ese mismo sentido, la universidad ha sido reconocida como el espacio central para la adquisición y transmisión de conocimientos de alto nivel, ejerciendo una fuerte influencia en el avance del saber y la creación de aportes científicos y culturales. Sin embargo, este papel ha experimentado cambios significativos, tal como señala Barnett (2016) al afirmar que "la educación superior ha evolucionado de ser una institución en la sociedad a convertirse en una institución de la sociedad" (p.33). Así la universidad ya no ostenta el control exclusivo del conocimiento especializado, ya que éste no sólo ha aumentado fuera de la academia, sino que la propia educación superior está expandiéndose más allá de sus límites. Al convertirse en una entidad de la sociedad, la universidad debe adaptarse a las realidades sociales, al contexto.

Medina, Domínguez y Goncalves (2011) dicen:

El profesorado universitario ha estado centrado en realizar una docencia orientada al saber conocer, necesario y cada vez más globalizado y abundante, pero insuficiente para dar respuesta a los nuevos retos de esta sociedad, las demandas de los empleos y los cambios exponenciales en los estilos y modos de desempeñar la

vida laboral, impregnada por la utilización de las TIC, así como la incidencia de las redes sociales y la continua transformación de la cultura, las organizaciones y los múltiples escenarios socio - laborales, con abundantes culturas y modos de resolver los problemas. (p.13)

Según Freire (1994), las reflexiones anteriores sugieren que la formación profesional, en relación con el entorno, necesita cambios que afecten la reestructuración del conjunto de conocimientos, siendo más flexible, y en quienes ejercen la enseñanza, desde experiencias pedagógicas reales. Los jóvenes, influenciados por diversas culturas y estímulos mediáticos, requieren una educación que fomente la reflexión y la argumentación.

En este contexto, es crucial que las instituciones educativas cuenten con docentes comprometidos con una enseñanza ética, capaces de apoyar a los estudiantes en su autonomía, fomentando su habilidad para aprender de manera independiente, analizar, criticar, tomar posiciones y decisiones. En este sentido, el "Marco de Acción para la Educación 2030" destaca que la educación debe ir más allá de adquirir conocimientos y habilidades; debe incluir el aprendizaje continuo y la formación de competencias que preparen a los individuos para vivir en sociedades diversas y cambiantes (UNESCO, 2015). Este enfoque resalta la importancia de aprender a convivir y a ser parte activa de la sociedad del futuro, tal como se había propuesto en informes anteriores como el de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, que establece que la educación implica no sólo la transmisión de conocimientos, sino también la construcción de un futuro más inclusivo y equitativo (Delors, 1996).

En cuanto a las características de los tipos de formación, la motivación de los estudiantes es un aspecto central. Lozano (2017) destaca la importancia de la relación entre motivación y aprendizaje, argumentando que tanto profesores como estudiantes son esenciales para alcanzar los objetivos educativos. Estrategias dinámicas y metodologías activas, como las propuestas por Cano (2017), son efectivas para involucrar a estudiantes apáticos, promoviendo el uso del pensamiento crítico y prácticas de aprendizaje efectivas.

La formación docente universitaria requiere el desarrollo de competencias pedagógicas que vayan más allá de la mera adopción de rutinas. En este contexto, es esencial que los profesores desarrollen una competencia profesional docente que se centre en la

revisión y perfeccionamiento de sus habilidades pedagógicas, así como en la creación de un ambiente positivo de aprendizaje y la superación de barreras comunicativas. Estas competencias no solo mejoran la calidad de la enseñanza, sino que también fomentan la integración de tecnologías de la información y comunicación para motivar a los estudiantes y generar entusiasmo en la búsqueda de conocimiento (Imbernón, 1999).

También se hace necesario el desarrollo de nuevas habilidades. El rol del docente ya no se limita a la enseñanza tradicional; ahora incluye funciones como la tutoría, la mediación y la investigación. Esto requiere que los docentes amplíen su repertorio de destrezas para adaptarse a una sociedad en constante cambio (Frenk et al., 2010). Asimismo, el trabajo interdisciplinario es fundamental, ya que la colaboración con otros profesionales y disciplinas enriquece la formación de los estudiantes y ofrece una visión más completa de la realidad (Tobón, 2013).

Finalmente, la evaluación docente desde las percepciones de estudiantes y profesores es un proceso clave para mejorar la calidad educativa. Guerrero, Torres, Ordóñez Morales, et al. (s/f) proponen un modelo basado en la interpretación de percepciones cualitativas y datos cuantitativos, donde se destacan tres categorías fundamentales: el dominio del contenido, el saber pedagógico y las relaciones interpersonales. La validez de estas categorías es verificada mediante herramientas estadísticas, lo que permite obtener *insights* profundos sobre áreas de mejora y fortalezas en la práctica educativa, promoviendo un ciclo continuo de retroalimentación que beneficia tanto a la institución como a sus estudiantes.

2.7. Los Retos de los Docentes de Ciencias Naturales en el Siglo XXI

En el siglo XXI, los docentes de ciencias naturales enfrentan desafíos significativos que requieren la adaptación de sus prácticas pedagógicas a un contexto en constante cambio. Entre estos desafíos, destacan la rápida evolución tecnológica, la necesidad de fomentar competencias transversales en los estudiantes, y la creciente demanda de educación inclusiva y equitativa.

Uno de los retos más importantes es la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula. La digitalización de la educación ha transformado la forma en que se enseñan las ciencias exactas, exigiendo a los profesores no sólo dominar las nuevas herramientas digitales, sino también replantear sus estrategias

didácticas para aprovechar al máximo estas tecnologías. Según Occelli y Valeiras (2019), la incorporación efectiva de las TIC en la enseñanza de las ciencias naturales no solo mejora el aprendizaje de los estudiantes, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades intelectuales a través de procesos de modelización y representación del conocimiento. Sin embargo, esto requiere que los docentes estén adecuadamente capacitados para utilizar estas herramientas.

Otro desafío crucial es la enseñanza de competencias transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Las ciencias exactas, tradicionalmente vistas como disciplinas centradas en el conocimiento factual, ahora deben integrarse con habilidades que preparen a los estudiantes para un mundo laboral en rápida transformación. Esto requiere un enfoque pedagógico más flexible y centrado en el estudiante, donde el docente actúe como facilitador del aprendizaje en lugar de ser un transmisor de conocimientos (Darling-Hammond et al., 2020).

Además, los docentes de ciencias exactas enfrentan el reto de promover una educación inclusiva que responda a la diversidad del alumnado. Esto implica no solo adaptar las metodologías de enseñanza para atender a estudiantes con diferentes necesidades y estilos de aprendizaje, sino también derribar barreras de género y socioeconómicas que históricamente han limitado el acceso a estas disciplinas (Mendick, 2006).

Los docentes de ciencias exactas deben adaptarse a un entorno educativo en constante cambio, donde la tecnología, la enseñanza de competencias transversales y la inclusión juegan un papel fundamental en la formación de estudiantes capaces de enfrentar los retos del futuro.

2.8. Los Retos de los Docentes de la Salud en el Siglo XXI

En el contexto de la educación en salud, los docentes enfrentan múltiples retos que requieren una constante adaptación. Uno de los aspectos clave es la capacidad de integrar diversas teorías y enfoques pedagógicos, lo que significa combinar lo mejor de los métodos tradicionales con enfoques más actuales para atender las necesidades específicas de los estudiantes en este campo. Así, se logra un enfoque educativo más completo y efectivo (Morin, 1999).

Además, es esencial que los docentes se centren en el desarrollo de programas de estudio de calidad, lo cual implica diseñar currículos que estén alineados con las competencias científicas, tecnológicas y humanistas necesarias para formar profesionales competentes y comprometidos con su entorno. Estos programas no solo deben estar basados en evidencia, sino también promover un aprendizaje que sea integral, abarcando todas las dimensiones del estudiante (Tobón, 2013; Carr & Kemmis, 1986).

Otra área importante es fomentar un enfoque humanista en la enseñanza. Más allá de transmitir conocimientos técnicos, es crucial que los docentes promuevan valores éticos y sociales entre los estudiantes, fomentando un fuerte compromiso con la sociedad. Este tipo de enfoque no solo prepara a los futuros profesionales para enfrentar los retos del mundo moderno, sino que también les permite hacerlo desde una perspectiva más humana y reflexiva (Freire, 1970). La educación en salud debe, por tanto, ir más allá de lo técnico y abarcar lo emocional y lo ético, asegurando que el aprendizaje sea realmente significativo (Perrenoud, 2001).

En un mundo cada vez más interconectado, los docentes también deben estar atentos a las demandas globales. Adaptar sus métodos de enseñanza a las tendencias internacionales es fundamental para preparar a los estudiantes de manera adecuada. Esto implica crear perfiles profesionales que respondan a las necesidades actuales y usar estrategias educativas que se ajusten a las exigencias inmediatas tanto a nivel local como global (Delors, 1996; Levine, 2020).

A su vez, todo este proceso debe estar respaldado por una formación de calidad que combine los aspectos humanistas, científicos y técnicos. Solo así se asegura que los profesionales de la salud estarán preparados para enfrentar los desafíos que plantea la sociedad actual y podrán servirla de manera efectiva (Dewey, 1938; Schön, 1983).

El rol de los docentes va más allá de impartir conocimientos; también deben fomentar en los estudiantes el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, de investigación y psicosociales. Además, la formación universitaria debería promover la salud, prevenir enfermedades y desarrollar habilidades de atención al paciente, así como capacidades directivas y de gestión (González & Wagenaar, 2003; WHO, 2010).

Uno de los mayores retos para los docentes de salud es la necesidad de una actualización constante. Para poder responder a las demandas siempre cambiantes del campo,

es vital que se mantengan al día tanto en el conocimiento específico de su área como en las estrategias pedagógicas más recientes. La formación continua es crucial para poder inculcar en los estudiantes las mismas competencias que ellos deben desarrollar (Schön, 1983; Tobón, 2013).

Los facilitadores del aprendizaje basado en competencias juegan un papel esencial en la formación de los estudiantes de ciencias de la salud. Harden (2002) discute los desarrollos en la educación basada en competencias, destacando cómo este enfoque permite a los estudiantes no solo comprender los conocimientos teóricos, sino también aplicarlos de manera efectiva en situaciones reales. Este modelo se centra en resultados de aprendizaje específicos, lo que asegura que los futuros profesionales estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del campo de la salud.

Dentro del ámbito educativo, los mentores y guías en el desarrollo profesional también son fundamentales. Cruess, Cruess y Steinert (2008) subrayan la importancia del modelado de roles en la educación médica, señalando que los docentes no solo imparten conocimientos, sino que también sirven como modelos a seguir, influyendo en la ética y el profesionalismo de los estudiantes. Esta influencia es clave en la formación de la identidad profesional de los futuros profesionales de la salud.

Los evaluadores del desempeño y la competencia clínica desempeñan un rol crucial en garantizar la calidad de la práctica profesional. Epstein y Hundert (2002) definen la competencia profesional como la capacidad de integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera efectiva en la práctica clínica. Resaltan la importancia de evaluar no solo los conocimientos teóricos, sino también la aplicación práctica, lo que resulta esencial para asegurar que los profesionales estén preparados para los desafíos del campo.

Por otro lado, los promotores del aprendizaje interprofesional, como Thistlethwaite (2012), argumentan que este tipo de formación es vital para mejorar la calidad de la atención al paciente. El aprendizaje interprofesional fomenta la colaboración entre diferentes disciplinas, promoviendo una mejor comunicación y coordinación entre los profesionales de la salud, lo que resulta en una atención más integral y efectiva.

Norman (2008), en su estudio sobre innovadores en métodos de enseñanza, destaca el impacto positivo del aprendizaje basado en problemas (PBL) en la educación médica. Este enfoque coloca a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, mejorando su

capacidad para resolver problemas clínicos y promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo. El PBL es especialmente útil para preparar a los estudiantes para enfrentar situaciones reales en su futura práctica profesional.

Capítulo 3. Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque de investigación cualitativa, ayudándose de datos cuantitativos, específicamente como un estudio de caso que busca conocer las percepciones de las y los docentes participantes sobre la cualificación docente en el contexto universitario. Al centrarse en las experiencias y perspectivas de profesores universitarios vinculados a las Facultades de Ciencias Exactas y de Salud, se busca comprender cómo sus competencias y prácticas pedagógicas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Merriam (1998), el estudio de caso es una estrategia que permite una exploración profunda de un fenómeno en su contexto real, mientras que Stake (1995) enfatiza que los estudios de caso pueden revelar las complejidades y matices de la experiencia humana. A través de la recopilación de datos cualitativos, se espera obtener una visión rica y matizada que permita identificar las fortalezas y áreas de mejora en la formación docente, contribuyendo así a la discusión sobre la calidad educativa en estas disciplinas.

3.1. Metodología del taller: Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas

El taller “Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios” fue una intervención diseñada y ejecutada como parte del Plan de Cualificación Docente (PCD) de una universidad del suroccidente colombiano. Esta experiencia se enmarca en la línea de Desempeño Docente, con el propósito de responder a las necesidades expresadas por el profesorado en cuanto a formación continua, reflexión pedagógica e incorporación de metodologías innovadoras.

La propuesta metodológica se basó en la aplicación de la metodología SARI (Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva), desarrollada por Guillermina Mesa (1997), que integra la recreación dirigida como estrategia pedagógica para favorecer la reflexión crítica, la co-construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias docentes desde los cuatro pilares del aprendizaje de Delors (1994): saber ser, hacer, conocer y convivir.

El taller fue implementado en dos momentos clave:

1. Primer taller (2022-II): Participaron 74 docentes. Se identificaron necesidades emergentes relacionadas con el desempeño pedagógico y la formación docente.

2. Segundo taller (2023-I): Se profundizó en las prácticas pedagógicas de las facultades de Ciencias Exactas y de Salud, consolidando un espacio de diálogo entre pares. Participaron 34 docentes: 9 de Ciencias Exactas y 25 de Salud.

Las actividades diseñadas desde la recreación dirigida promovieron la participación activa, la reflexión sobre la identidad docente, el uso de lenguajes lúdico-creativos y la construcción colectiva de sentido. Además, se utilizaron herramientas como entrevistas, diarios de campo y dinámicas simbólicas para recolectar información y acompañar el proceso de análisis. **(Ver Anexo B)**

3.2. Participantes

Los profesores universitarios que participaron en este estudio fueron seleccionados a través de una convocatoria de la Vicedecanatura Académica. El único requisito para su inclusión fue su vinculación como docentes nombrados u hora cátedra en las Facultades de Ciencias Naturales y de Salud de la universidad. La participación fue voluntaria, lo que permitió reunir un grupo diverso compuesto por 34 docentes en total: 9 pertenecientes a la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas (4 mujeres y 5 hombres) y 25 de la Facultad de Salud (16 mujeres y 9 hombres). Esta diversidad refleja una variedad de experiencias y enfoques pedagógicos, lo que ofrece una visión amplia de las prácticas educativas en contextos académicos específicos.

Según Tobón (2006), la competencia docente se define como las aptitudes, el conocimiento y la comprensión vinculadas a la motivación personal y el rendimiento efectivo en la ejecución de tareas específicas. En este sentido, las y los docentes participantes, al poseer estas competencias, contribuyen significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un ambiente educativo enriquecedor y estimulante para las y los estudiantes. La diversidad de enfoques entre las y los docentes participantes brinda una oportunidad única para explorar diferentes estrategias en la enseñanza de las ciencias exactas y de la salud, así como para identificar áreas de mejora y oportunidades de desarrollo profesional en este ámbito educativo.

3.3.Recreadores y/o practicantes

El equipo facilitador del taller estuvo conformado por dos estudiantes de noveno semestre de un programa académico de pregrado de la universidad objeto de estudio, quienes se encontraban realizando su segundo período de práctica profesional. A este equipo se sumaron un profesor coordinador y una profesional encargada de las actividades de cualificación docente de la institución.

2.3 Procedimiento

El procedimiento del estudio se desarrolló en varias etapas cuidadosamente planificadas. En primer lugar, se realizó una revisión documental sobre las necesidades y problemáticas identificadas en los programas de formación dirigidos a docentes universitarios, utilizando como insumos informes institucionales, evaluaciones de desempeño docente y otros documentos pertinentes.

Este análisis permitió establecer las temáticas clave a abordar durante el taller, centradas en el desempeño docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas y la interactividad en el aula. Dicho enfoque se alinea con la teoría de los cuatro pilares de la educación propuesta por Delors (1994), quien plantea que la educación debe estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos pilares proporcionan un marco sólido para el desarrollo de competencias docentes, promoviendo una formación integral que trasciende la simple transmisión de conocimientos.

A partir de este análisis, se diseñaron las actividades del taller utilizando la metodología SARI (Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva), la cual promueve la participación activa y la colaboración entre participantes y facilitadores. Esta metodología, según Mesa (1997), se fundamenta en la recreación dirigida como una práctica pedagógica, donde los temas, contenidos y tareas emergen de una fase previa denominada diagnóstico participativo. En esta etapa, los participantes —junto con el recreador— definen y ajustan colectivamente los contenidos, tiempos y objetivos de la intervención, garantizando así un proceso educativo dinámico y contextualizado.

En este sentido, tanto la perspectiva de Mesa (1997) como la de Coll (1992) enfatizan que lo esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje no radica únicamente en la

transmisión de contenidos, sino en las interacciones que se establecen entre maestro y alumno, o entre recreador y recreando. La ayuda pedagógica desempeña un papel clave, ya que, como señala Coll, el aprendizaje es un proceso activo donde el estudiante construye sus propios significados, mientras el docente (o recreador) actúa como un facilitador que guía y apoya este proceso. Así, la SARI permite que las actividades recreativas no solo fomenten la creatividad y la cooperación, sino que también faciliten la apropiación de nuevos conocimientos y el fortalecimiento de las competencias docentes, alineándose con las demandas de una educación participativa y transformadora.

3.4. Instrumentos de recolección de información

La recolección de datos para este estudio se realizó a través de múltiples fuentes, con el objetivo de obtener una visión integral y profunda de las percepciones y experiencias docentes durante el taller "Fortaleciendo las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios". Los instrumentos utilizados fueron:

- **Diarios de campo:** Elaborados por los recreadores/practicantes y el equipo facilitador, donde se consignaron observaciones directas, interacciones significativas y reflexiones surgidas durante las actividades.
- **Informes institucionales:** Proporcionados por la universidad, específicamente por la Vicedecanatura Académica, los cuales incluyeron evaluaciones previas del desempeño docente y análisis sobre las necesidades de cualificación pedagógica.
- **Entrevistas semi-estructuradas:** Aplicadas a las y los docentes participantes, centradas en sus percepciones sobre el taller, su práctica pedagógica y el impacto de las metodologías utilizadas, como la SARI y los Lenguajes Lúdico-Creativos.

Estos instrumentos permitieron recopilar información diversa y rica, necesaria para explorar tanto las prácticas pedagógicas de los docentes como las reflexiones emergentes a partir de la experiencia vivencial durante el taller.

3.5. Codificación

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de codificación cualitativa, con el propósito de identificar patrones, conceptos clave y relaciones significativas entre los distintos aspectos abordados durante el taller.

En primer lugar, se delimitaron las unidades de análisis a partir de los registros de los diarios de campo, las respuestas de las entrevistas y los comentarios expresados por los docentes en las actividades grupales. Posteriormente, estas unidades fueron organizadas en categorías emergentes, siguiendo un proceso de codificación abierta y axial, lo que facilitó una interpretación coherente de los datos.

El análisis se fundamentó en la teoría de las prácticas docentes desarrollada por la Facultad de Educación y Pedagogía. (Cadavid & Franco et al., 2015) la cual establece tres categorías fundamentales para comprender el ejercicio pedagógico:

- **Dominio:** Referido a los conocimientos disciplinares, habilidades técnicas y competencias investigativas que posee el docente para transmitir información de manera clara y efectiva.
- **Saber Pedagógico:** Relacionado con las estrategias didácticas, las reflexiones sobre la enseñanza y la capacidad de adaptar el contenido según las necesidades del alumnado.
- **Relaciones Interpersonales:** Enfocado en las dinámicas sociales que se construyen en el aula, tales como la empatía, el respeto y el diálogo, aspectos que inciden directamente en el clima educativo.

Este marco conceptual permitió estructurar el proceso de análisis, garantizando que la interpretación de los datos se realizará desde una perspectiva teórica sólida, alineada con los objetivos del estudio.

Capítulo 4: Resultados.

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos del taller "*Fortaleciendo las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios*", donde se aplicó la metodología SARI. El análisis de los resultados se estructuró a partir de tres aspectos fundamentales: los significados que las y los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas según las categorías de Dominio, Saber Pedagógico y Relaciones Interpersonales; los tipos de aprendizajes que destacan los docentes con base en las competencias propuestas por Delors —Saber Conocer, Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir—; y los aportes de la SARI al desarrollo profesoral, enfocados en cómo esta metodología fomenta la reflexión crítica, la creatividad y la participación activa durante el taller.

4.1. Significados de las Prácticas Pedagógicas

Estas categorías permiten comprender cómo los docentes atribuyen significado a sus prácticas pedagógicas, revelando no solo su enfoque cognitivo y técnico, sino también su capacidad reflexiva y emocional. A continuación, se describen las tres categorías que guiaron el análisis:

- **Dominio:** Esta categoría agrupa aspectos relacionados con el conocimiento disciplinar, la investigación, la observación, la comunicación y las estrategias prácticas utilizadas por los docentes. Incluye la capacidad de transmitir ideas, formular preguntas y resolver problemas.
- **Saber Pedagógico:** Hace referencia a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, el aprendizaje mutuo, el crecimiento personal y profesional, así como la capacidad de adaptar y transmitir el conocimiento a los estudiantes. Destaca el uso de recursos multimodales y la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Relaciones Interpersonales:** Aborda la interacción entre docentes y estudiantes, subrayando valores como la empatía, el respeto, la colaboración y la convivencia. Además, contempla el impacto emocional del rol docente y la manera en que estos vínculos fortalecen el aprendizaje significativo.

A partir de estas categorías, se analizaron los resultados divididos en dos grupos según las facultades participantes.

4.1.1. Resultados por facultades

4.1.1.1. Facultad de Ciencias Exactas

Tabla 1 Distribución de docentes por categorías en la Facultad de Ciencias Exactas.

Dominio	Saber pedagógico	Relaciones interpersonales
26.7%	33.3%	40%
Total	100%	

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del taller "Fortaleciendo las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios".

- **Dominio:** Representa el 26.7% del total. Cuatro docentes hicieron énfasis en la transmisión de ideas y el desarrollo de habilidades prácticas, destacando la relación entre teoría y acción pedagógica.
- **Saber Pedagógico:** Abarca el 33.3%. Cinco docentes reflexionaron sobre la importancia de evaluar sus prácticas educativas, proporcionar herramientas para construir conocimiento y fomentar un aprendizaje significativo.
- **Relaciones Interpersonales:** Constituye el 40% del total. Seis docentes subrayan la relevancia de la empatía, el respeto y la colaboración, resaltando la necesidad de fortalecer las conexiones humanas para potenciar el aprendizaje.

A diferencia de la Facultad de Salud, donde las Relaciones Interpersonales predominaron, la Facultad de Ciencias Exactas muestra una distribución más uniforme, lo que refleja un equilibrio entre las tres dimensiones pedagógicas: el dominio técnico, la reflexión crítica y las interacciones sociales.

4.1.1.2. Facultad de Salud

Tabla 2. Distribución de docentes por categorías en la Facultad de Salud.

Dominio	Saber pedagógico	Relaciones interpersonales
22.2%	33.3%	44.4%
Total	100%	

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del taller "Fortaleciendo las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios".

- **Dominio:** Representa el 22.2% del total de docentes, con un enfoque en la investigación, la observación y la comunicación. Cuatro docentes mencionaron la importancia de dominar el contenido disciplinar y las estrategias prácticas para transmitir ideas y resolver problemas pedagógicos.
- **Saber Pedagógico:** Abarca el 33.3% del total. Seis docentes reflexionaron sobre la necesidad de fortalecer sus prácticas pedagógicas, promover el aprendizaje mutuo y utilizar recursos educativos que fomenten la comprensión crítica y contextualizada.
- **Relaciones Interpersonales:** Constituye la categoría más relevante, con un 44.4%. Ocho docentes destacaron la empatía, la convivencia y el respeto como pilares fundamentales para crear un ambiente educativo positivo y fomentar la colaboración entre estudiantes y profesores.

Estos resultados revelan que, en la Facultad de Salud, las Relaciones Interpersonales son percibidas como esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando la idea de que las dinámicas sociales y afectivas influyen directamente en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

4.1.2. Contraste de las categorías por facultades

El análisis comparativo entre las dos facultades permite identificar las diferencias y similitudes en las percepciones pedagógicas del profesorado.

- **Dominio:** Ligeramente más relevante en la Facultad de Ciencias Exactas (26.7%), reflejando el énfasis en la transmisión de conocimientos técnicos y habilidades prácticas.
- **Saber Pedagógico:** Con una presencia similar en ambas facultades (33.3% en Salud y Ciencias Exactas), lo que indica una preocupación compartida por la mejora continua de las prácticas educativas.
- **Relaciones Interpersonales:** Más destacadas en la Facultad de Salud, donde el 44.4% de los docentes priorizan la empatía y la convivencia como elementos clave para fortalecer el proceso educativo.

4.2. Los Tipos de Aprendizajes

De acuerdo con los aprendizajes propuestos por Jacques Delors (1996) —Saber Conocer, Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir—, los docentes expresaron sus reflexiones, evidenciando cómo estos pilares orientan sus prácticas pedagógicas.

4.2.1. Facultad de Ciencias Exactas

Tabla 3. Distribución de comentarios por competencias de Delors Ciencias Exactas.

Saber Conocer	Saber Hacer	Saber Ser	Saber Convivir
2	2	1	2
Total			7

Nota: Elaboración propia.

- **Saber Conocer:** Dos docentes señalaron que el aprendizaje debe partir de las experiencias individuales de los estudiantes, con el apoyo del docente como guía.
- **Saber Hacer:** Dos docentes enfatizaron la necesidad de transformar ideas en acciones concretas y aplicar el conocimiento en contextos prácticos.
- **Saber Ser:** Un docente destacó la importancia del autoconocimiento y la reflexión personal para equilibrar la relación con los estudiantes.
- **Saber Convivir:** Mencionado por dos docentes, quienes resaltaron la empatía y el respeto como elementos esenciales para fomentar un ambiente colaborativo.

4.2.2. Facultad de Salud

Tabla 4

Distribución de comentarios por los aprendizajes de Delors Salud.

Saber Conocer	Saber Hacer	Saber Ser	Saber Convivir
10	5	7	3
Total			25

Nota: elaboración propia.

- **Saber Conocer:** Abordado por diez docentes, destacando la investigación y el análisis como pilares del aprendizaje.

- **Saber Hacer:** Cinco docentes enfatizaron la observación, la simulación y la aplicación práctica del conocimiento.
- **Saber Ser:** Siete docentes subrayaron la necesidad de formar valores, promoviendo el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía.
- **Saber Convivir:** Tres docentes resaltaron la importancia del diálogo y el respeto mutuo en el aula.

4.3. Resultados sobre la percepción docente de la metodología SARI

El taller "*Fortaleciendo las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios*" implementó la metodología SARI con el propósito de fomentar la reflexión pedagógica, fortalecer las relaciones interpersonales usando los Lenguajes Lúdico-Creativos (LLC) como herramientas para facilitar las prácticas educativas y el diálogo entre los participantes.

Los resultados obtenidos, basados en las percepciones expresadas por los docentes participantes, revelan tres grandes aspectos que emergieron durante las actividades: la reflexión sobre la práctica pedagógica, el impacto de los Lenguajes Lúdico-Creativos y la integración de las relaciones interpersonales.

4.3.1. Reflexión sobre la práctica pedagógica

Varios docentes manifestaron que la SARI fue un espacio valioso para reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y el sentido de ser profesores. La metodología les permitió cuestionarse sobre su rol docente y la necesidad de fortalecer su identidad pedagógica antes de guiar a los estudiantes, así lo mencionó el Docente 2 (2023):

Para mí fue muy valioso conocer los saberes y reflexionar sobre lo que significa ser profesor. Me gustó integrar porque pienso que nosotros tenemos que tener eso muy seguro en nosotros mismos para poder, así mismo, enseñar y hacerle un seguimiento a los estudiantes.

De igual manera, otro participante expresó cómo la experiencia promovió una reflexión crítica sobre sus acciones en el aula Docente 3 (2023):

En la parte final de cierre, realmente yo personalmente me llevo muchas reflexiones porque, en muchas ocasiones nosotros como docentes casi que se hace con los alumnos lo que yo tengo planeado para ellos. Con todo esto realmente lo que me queda es que (...).

Estos testimonios reflejan que la SARI permitió a los docentes detenerse a pensar en sus métodos educativos, cuestionar sus prácticas y reconocer la importancia de alinearlas con una conciencia pedagógica más profunda.

4.3.2. Impacto de los Lenguajes Lúdico-Creativos (LLC)

El uso de los lenguajes Lúdico Creativos como herramienta simbólica dentro de la SARI fue percibido positivamente por los participantes, quienes valoraron la oportunidad de explorar nuevas formas de comunicar ideas y emociones a través de recursos creativos.

El docente 8 resaltó cómo este ejercicio le permitió nombrar y formalizar conceptos pedagógicos que antes aplicaba de forma intuitiva, Docente 8 (2023):

Nosotros a veces en nuestras aulas los aprendizajes los sabemos, pero pues yo no le daba nombres a cada uno de ellos y pues no sabía que se conectaban también. Entonces me pareció chévere haber formalizado esta parte por medio de esta técnica.

Asimismo, otro docente señaló que esta experiencia le ayudó a vincular conceptos teóricos con dinámicas recreativas, Docente 6 (2023):

Realmente no los conocía así exactamente con ese nombre; si uno sabe conocimiento, que el ser es importante, pero realmente así el nombre de los 4 pilares no lo conocía. Me gustó la invitación a reflexionar sobre la función de ser docente.

Estos resultados evidencian que los LLC no sólo estimularon la creatividad, sino que también facilitaron la comprensión y articulación de los cuatro pilares del aprendizaje de Delors (*Saber Conocer, Hacer, Ser y Convivir*), promoviendo una reflexión estructurada sobre las prácticas pedagógicas.

4.3.3. Fortalecimiento de las relaciones interpersonales

Otro aspecto relevante que emergió fue el impacto de la SARI en las relaciones interpersonales entre los docentes. Varios participantes valoraron el espacio como una oportunidad para interactuar con colegas de otras áreas, fortalecer vínculos y reconocer la importancia de la colaboración pedagógica.

El Docente 7 (2023) expresó:

A mí me gustó compartir con tantas áreas del conocimiento aquí en ciencias, algunas personas que no conocía, es muy bueno. Y que también tengamos en común el interés de mejorar la práctica pedagógica.

Otro resaltó cómo el ambiente lúdico fomentó un sentido de comunidad, Docente 8 (2023):

Me gustó conocer otras personas, eso me pareció chévere... y darle nombres [a los saberes], eso fue interesante.

Finalmente, El docente 4 reflexionó sobre cómo las emociones y el estado anímico influyen en las dinámicas educativas, Docente 4 (2023):

El hecho de fijarse en su estado anímico. A veces es bueno involucrarse un poquito para conocer algunas razones y aprender a comprenderlos un poquito más, sin que eso implique que no se exija o que no se imparta un conocimiento.

Estas apreciaciones reflejan que la SARI promovió un ambiente colaborativo, facilitando la interacción entre colegas y reforzando el Saber Convivir, un aspecto crucial para consolidar una práctica pedagógica basada en la empatía y el respeto mutuo.

En resumen, los resultados de las percepciones docentes sobre la implementación de la SARI permiten identificar tres grandes logros:

- **La reflexión sobre las prácticas pedagógicas:** Los docentes reconocieron la importancia de cuestionar sus métodos educativos y fortalecer su identidad pedagógica.

- **El uso de los Lenguajes Lúdico-Creativos:** La utilización de herramientas simbólicas, como el rompecabezas, facilitó la articulación de conceptos pedagógicos complejos y promovió un aprendizaje más dinámico.
- **El fortalecimiento de las relaciones interpersonales:** La SARI fomentó la colaboración entre docentes, promoviendo el diálogo y reforzando el *Saber Convivir* como base de la práctica educativa.

Estos hallazgos subrayan el valor de integrar metodologías recreativas en los procesos formativos, evidenciando que la SARI no solo impulsa la innovación pedagógica, sino también fortalece las dinámicas sociales y emocionales dentro de la comunidad docente.

Capítulo 5: Análisis de resultados

Este capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir del taller "Fortaleciendo las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios", aplicando la metodología SARI. El análisis se organiza en tres grandes ejes:

1. Los significados que las y los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas a partir de las categorías Dominio, Saber Pedagógico y Relaciones Interpersonales.
2. Los tipos de aprendizajes que destacan los docentes según las competencias propuestas por Delors: Saber Conocer, Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir.
3. Los aportes de la SARI al desarrollo profesoral, centrados en cómo esta metodología promovió la reflexión crítica, la creatividad y la participación activa.

El análisis se divide en dos apartados específicos, correspondientes a las facultades participantes: Facultad de Salud y Facultad de Ciencias Exactas.

5.1. Análisis de las prácticas pedagógicas según las categorías de Dominio, Saber Pedagógico y Relaciones Interpersonales

5.1.1. Facultad de Salud

El análisis de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Salud se realizó a partir de las categorías emergentes: Dominio, Saber Pedagógico y Relaciones Interpersonales. A continuación, se presentan los hallazgos:

5.1.1.1. Dominio

El Dominio, el cual representa el 22.2% del total de docentes, se refiere a la competencia disciplinar del docente y su capacidad para transmitir el conocimiento de forma clara y efectiva. En este contexto, varios docentes resaltaron la importancia de la investigación, la observación y la comunicación como pilares esenciales de su labor académica, destacando que el dominio del contenido no solo fortalece su autoridad en el aula, sino que también les permite guiar a los estudiantes en el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico.

El Docente 1 (2023) afirmó:

Parte del conocer está en investigar, en donde investigar, leer, pueden ser libros, computadores, tener ideas y analizar frente a esa información que se lee y, frente a ello, un posicionamiento como de ese saber conocer.

Esta reflexión evidencia que el Dominio no se limita a la transmisión de información, sino que implica guiar a los estudiantes en la construcción de posturas críticas y fundamentadas.

El análisis del Dominio docente se vincula directamente con lo planteado por Foucault (1985), quien señala que la práctica pedagógica no solo consiste en la simple transmisión de saberes, sino que también configura un espacio discursivo donde el conocimiento se articula con el poder. El comentario del docente, al resaltar la importancia de la investigación y el análisis crítico, refuerza esta idea, pues muestra que el docente no es un transmisor pasivo de información, sino un facilitador que impulsa a los estudiantes a cuestionar, indagar y construir su propio saber.

Asimismo, esto conecta con el pilar del Saber Conocer propuesto por Delors (1994), el cual subraya que aprender no consiste únicamente en acumular datos, sino en desarrollar la capacidad para comprender, analizar y apropiarse de la información. En este caso, los docentes están promoviendo un aprendizaje activo que estimula el pensamiento crítico, lo que fortalece la autonomía intelectual de los estudiantes, en línea con lo planteado por Tobón (2006), quien argumenta que el *saber* es una de las competencias clave para el ejercicio docente.

Además, el énfasis en la investigación como parte del proceso educativo refleja la necesidad de un profesor investigador, como lo plantea Hurtado (2019), para quien las universidades deben formar profesionales que no solo posean conocimientos técnicos, sino que también fomenten el pensamiento crítico y autónomo en sus estudiantes.

5.1.1.2. Saber Pedagógico

El Saber Pedagógico abarca el 33.3% del total de docentes, quienes reflexionaron sobre sus prácticas educativas y la necesidad de adaptar las estrategias didácticas a las particularidades de sus estudiantes. Esta categoría no solo implica el dominio de los contenidos, sino también el conocimiento de cómo transformar esos saberes en experiencias significativas de aprendizaje. Los docentes enfatizaron la importancia de integrar

metodologías activas y recursos pedagógicos innovadores para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

El Docente 2 (2023) mencionó:

Del hacer digamos varias cosas, que es interpretar cómo el estudiante que vamos a educar pueda hacer realmente toda la parte del conocimiento (...) Una es la observación, que tiene que ver con el estudiante, el segundo es el modelo, que es el profesor como se muestra hacia el estudiante, la simulación que va a ser también muy importante para que el estudiante pueda, en un momento dado, aplicar ese conocimiento.

Este testimonio refleja el uso de metodologías activas como el modelado y la simulación, estrategias que trasladan el conocimiento de lo teórico a lo práctico. De acuerdo con Bandura (2020), estas técnicas permiten que los estudiantes internalicen habilidades observando y reproduciendo acciones guiadas por el docente, promoviendo un aprendizaje experiencial y significativo.

A su vez, este planteamiento se alinea con lo expuesto por Shulman (2019), quien sostiene que el saber pedagógico implica la habilidad del docente para transformar el contenido disciplinar en representaciones comprensibles para los estudiantes, integrando estrategias didácticas que faciliten la comprensión y aplicación del conocimiento. En este sentido, la mención de la observación, el modelado y la simulación evidencia cómo los docentes buscan conectar el saber teórico con la experiencia práctica, fomentando un proceso de enseñanza dinámico y adaptativo.

Por otro lado, estas prácticas también reflejan la necesidad de que el profesorado ejerza una práctica reflexiva, como lo plantea Perrenoud (2001), al revisar constantemente las metodologías utilizadas y adaptarlas según las respuestas de los estudiantes. Este proceso de ajuste continuo garantiza que el aprendizaje no solo responda a contenidos estáticos, sino que se construya a partir de las experiencias y necesidades específicas de cada grupo.

Finalmente, el Saber Pedagógico observado se articula con el Saber Hacer propuesto por Delors (1994), el cual enfatiza la importancia de aplicar el conocimiento en situaciones concretas. Al incorporar la simulación y el modelado, los docentes no solo transmiten

conceptos abstractos, sino que brindan a los estudiantes herramientas prácticas para enfrentar retos reales, consolidando un aprendizaje que trasciende lo puramente teórico.

5.1.1.3. Relaciones Interpersonales

Las Relaciones Interpersonales fueron la categoría más predominante, representando el 44.4% del total de docentes. Esta dimensión pedagógica subraya la importancia de la empatía, el respeto y la colaboración dentro del aula. Los docentes destacaron cómo las interacciones humanas —tanto entre ellos como con sus estudiantes— influyen directamente en el proceso educativo, promoviendo un ambiente de confianza y diálogo abierto que facilita la construcción colectiva del conocimiento.

El Docente 4 (2023) compartió:

Nosotros empezamos a convivir nosotros como grupo a ver ¿qué era el convivir? (...) Para poder nosotros tener esta convivencia entonces tenemos la relación que hay entre el pensamiento, que es representado por un cerebro, el corazón y finalmente, la mano que representa la acción. Entonces, pensamiento, sentimiento y acción.

Este comentario refleja una visión integral de las relaciones humanas en la enseñanza, al articular tres elementos clave —el pensamiento, el sentimiento y la acción— como parte del proceso pedagógico. Esta perspectiva concuerda con lo expuesto por Zabalza (2018), quien sostiene que las relaciones interpersonales no solo fortalecen el clima de aprendizaje, sino que también refuerzan el sentido de pertenencia y colaboración entre los participantes, aspectos fundamentales para construir un ambiente educativo positivo.

Asimismo, este enfoque está estrechamente relacionado con el pilar del Saber Convivir propuesto por Delors (1994), el cual promueve la capacidad de trabajar en equipo, resolver conflictos y fomentar el diálogo intercultural. En este sentido, los docentes no solo destacan la transmisión de conocimientos, sino que también priorizan la creación de vínculos afectivos y sociales, reconociendo que el aprendizaje significativo ocurre en un entorno donde priman la empatía y la cooperación.

Por otro lado, estas prácticas pedagógicas conectan con la inteligencia interpersonal planteada por Gardner (1983), quien resalta la habilidad de comprender y relacionarse con los

demás como un componente esencial del desarrollo humano. El testimonio del docente evidencia cómo las dinámicas afectivas —simbolizadas en la metáfora del cerebro, el corazón y la mano— permiten fortalecer las competencias sociales de los estudiantes, consolidando un aprendizaje que va más allá de lo académico.

Finalmente, la reflexión sobre la convivencia como una experiencia colectiva también se vincula con la Segunda Dimensión de la Recreación propuesta por Mesa (1997), donde las actividades lúdico-creativas no solo funcionan como herramientas pedagógicas, sino también como espacios de encuentro y reconocimiento mutuo. De este modo, las relaciones interpersonales emergen como una estrategia pedagógica que, lejos de ser un aspecto periférico, se convierte en un eje central para consolidar procesos educativos integrales y transformadores.

5.1.2. Facultad de Ciencias Exactas

El análisis de la Facultad de Ciencias Exactas también reveló la presencia de las tres categorías pedagógicas: Dominio, Saber Pedagógico y Relaciones Interpersonales, aunque con una distribución más equilibrada en comparación con la Facultad de Salud.

5.1.2.1. Dominio

El Dominio en esta facultad, representando el 26.7% del total de docentes, estuvo vinculado con la capacidad de transformar ideas complejas en conceptos accesibles para el alumnado. Cuatro docentes destacaron la importancia de no limitarse a la transmisión de información, sino de guiar a los estudiantes en la comprensión profunda de los fenómenos estudiados y en la conexión entre la teoría y la práctica.

El Docente 4 (2023) señaló:

No todo lo que vemos es tal cual, y mucho de lo que nosotros vemos en nuestro entorno es el producto de combinación de cosas.

Esta cita refleja una postura crítica hacia el conocimiento, promoviendo el análisis más allá de lo evidente y fomentando que los estudiantes descompongan y reconstruyan ideas complejas. Este enfoque resuena con Shulman (2019), quien plantea que el dominio pedagógico no solo implica poseer conocimientos disciplinarios, sino saber enseñarlos de

manera que los estudiantes los cuestionen y apliquen, conectando los contenidos teóricos con experiencias concretas.

Además, esta perspectiva se alinea con el Saber Conocer propuesto por Delors (1994), que subraya que el aprendizaje va más allá de acumular datos; consiste en desarrollar habilidades cognitivas para analizar, explorar e interpretar la información. Aquí, el Dominio no se entiende como un ejercicio rígido de transmisión de conocimientos, sino como una mediación pedagógica donde los docentes orientan a sus estudiantes para que construyan significados propios y adopten un enfoque crítico ante la realidad.

Desde la mirada de Foucault (1985), esta forma de abordar el conocimiento también refleja cómo la práctica pedagógica articula discursos que cuestionan las "verdades" aparentes. Al promover que los estudiantes exploren las combinaciones ocultas detrás de lo que perciben, los docentes transforman el aula en un espacio discursivo dinámico, donde el poder no radica en imponer respuestas, sino en abrir preguntas.

Por otro lado, estas prácticas pedagógicas refuerzan lo planteado por Tobón (2006), quien considera que el *saber* implica no solo conocer un área disciplinar, sino también poseer las competencias necesarias para guiar a los estudiantes a comprender y aplicar dicho conocimiento. En este sentido, el 26.7% de los docentes que priorizan el Dominio no solo evidencian su manejo disciplinar, sino también su habilidad para conectar la teoría con la práctica, consolidando un proceso educativo crítico y significativo.

5.1.2.2. Saber Pedagógico

El Saber Pedagógico en la Facultad de Ciencias Exactas representó el 33.3% del total de docentes. Cinco profesores reflexionaron sobre la importancia de evaluar y adaptar sus prácticas educativas, proporcionando herramientas que permitan a los estudiantes construir su propio conocimiento y fomentar un aprendizaje significativo.

El Docente 3 (2023) expresó:

Para lograr esas tres facetas consideramos que es importante que el individuo aprenda a conocerse a sí mismo.

Esta declaración refleja cómo el Saber Pedagógico trasciende la enseñanza de contenidos académicos, vinculándose con el autoconocimiento y la capacidad del docente

para guiar a los estudiantes no solo en el ámbito intelectual, sino también en su desarrollo personal. Este planteamiento se alinea con lo expuesto por Shulman (2019), quien señala que el saber pedagógico consiste en transformar el contenido disciplinar en experiencias comprensibles y significativas para el alumnado. Aquí, los docentes no solo transmiten conocimientos técnicos, sino que promueven la reflexión sobre las habilidades y competencias individuales de sus estudiantes.

A su vez, este enfoque conecta con el Saber Ser propuesto por Delors (1994), el cual subraya que la educación debe fomentar la autorreflexión y la formación integral de las personas, más allá del aprendizaje técnico. El comentario del docente sugiere que las prácticas pedagógicas no sólo están orientadas a desarrollar capacidades cognitivas, sino también a fortalecer la identidad, la ética y la autonomía de los estudiantes, promoviendo un equilibrio entre el conocimiento académico y el crecimiento personal.

Esta dimensión pedagógica también dialoga con la perspectiva de Perrenoud (2001) sobre la práctica reflexiva. Los docentes, al enfatizar la importancia del autoconocimiento, revelan su disposición a cuestionar sus propias estrategias pedagógicas y a considerar el impacto que estas tienen no solo en el aprendizaje académico, sino también en las actitudes y valores de sus estudiantes. En este sentido, el 33.3% de los docentes que destacaron el Saber Pedagógico están ejerciendo una docencia crítica y consciente, adaptando sus métodos educativos para responder a las complejas realidades individuales de sus estudiantes.

Finalmente, estas reflexiones evidencian un vínculo con las competencias planteadas por Tobón (2006), quien destaca que el desarrollo de competencias pedagógicas implica integrar el *ser*, el *saber* y el *hacer*. Los docentes no solo evalúan sus prácticas educativas, sino que también fomentan en sus estudiantes la capacidad de reflexionar sobre sí mismos y sobre su proceso de aprendizaje, consolidando un modelo educativo donde la enseñanza deja de ser un acto unilateral y se convierte en un proceso colaborativo y transformador.

5.1.2.3. Relaciones Interpersonales

Las Relaciones Interpersonales en la Facultad de Ciencias Exactas representaron el 40% del total de docentes, consolidándose como un aspecto relevante dentro de sus prácticas pedagógicas, aunque con una menor predominancia que en la Facultad de Salud. Seis docentes subrayaron la importancia de la empatía, el respeto y la colaboración, reconociendo que las dinámicas afectivas influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Docente 3 (2023) comentó:

El rojo es el amor (...) entonces aquí tenemos la punta del amor, cuando nos falle todo, entonces nos reunimos con amor para lograr compaginarlo hacia el ser.

Este testimonio refleja la fuerte conexión entre las emociones y las relaciones educativas, aludiendo a cómo el afecto y la solidaridad pueden convertirse en herramientas clave para fortalecer los vínculos dentro del aula. Lejos de concebir la educación como un proceso exclusivamente racional, este planteamiento sugiere que las experiencias afectivas juegan un papel fundamental en el aprendizaje, dado que el acto pedagógico ocurre en un espacio profundamente humano.

La importancia otorgada a las emociones se alinea con las ideas de Bisquerra y Pérez-Escoda (2020), quienes destacan que las competencias emocionales —como la empatía, la gestión emocional y la escucha activa— son esenciales para crear un clima escolar positivo. En este sentido, las Relaciones Interpersonales no son una dimensión secundaria, sino un factor que fortalece el bienestar psicológico del estudiantado, creando un ambiente que propicia la motivación, la participación y la colaboración.

Asimismo, este enfoque conecta con el pilar del Saber Convivir propuesto por Delors (1994), el cual recalca la necesidad de fomentar la cooperación, la resolución de conflictos y la solidaridad como pilares fundamentales para una educación integral. La mención explícita del amor por parte del docente trasciende la idea tradicional de la relación profesor-estudiante, resaltando cómo el vínculo afectivo fortalece las dinámicas grupales y promueve una convivencia armónica y significativa.

Desde la perspectiva de Gardner (1983), estas prácticas también reflejan el desarrollo de la inteligencia interpersonal, que implica la capacidad de comprender a los demás, trabajar en equipo y responder con sensibilidad a las emociones ajenas. En este caso, el acto pedagógico no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos, sino también en el fortalecimiento de las relaciones humanas dentro del proceso educativo.

Finalmente, estas reflexiones dialogan con la Segunda Dimensión de la Recreación planteada por Mesa (1997), donde las dinámicas afectivas y colaborativas son vistas como formas de mediación semiótica que enriquecen el aprendizaje. La recreación guiada, al igual que las relaciones interpersonales, permite que las emociones, los pensamientos y las

acciones se entrelazan para fortalecer los procesos pedagógicos, haciendo que el aprendizaje no solo sea cognitivo, sino también emocional y social.

5.2. Análisis de los aprendizajes según las competencias de Delors

Tanto en la Facultad de Salud como en la Facultad de Ciencias Exactas, los docentes identificaron y reflexionaron sobre los cuatro pilares del aprendizaje propuestos por Delors (1996):

- Saber Conocer: Exploración de nuevas ideas y construcción de conocimiento.
- Saber Hacer: Aplicación práctica de lo aprendido, vinculando teoría y acción.
- Saber Ser: Desarrollo personal, promoviendo la autorreflexión y los valores.
- Saber Convivir: Fortalecimiento de la empatía, el respeto y el trabajo colaborativo.

5.2.1. Facultad de Salud

5.2.1.1. Saber Conocer

En la Facultad de Salud, el Saber Conocer se asoció con la investigación, la lectura y el análisis de información como medios esenciales para desarrollar un pensamiento crítico y construir un conocimiento fundamentado.

El Docente 1 (2023) expresó:

Parte del conocer está en investigar, en donde investigar, leer, pueden ser libros, computadores, tener ideas y analizar frente a esa información que se lee y, frente a ello, un posicionamiento como de ese saber conocer.

Esta afirmación refleja que el Saber Conocer no se concibe únicamente como la adquisición de datos, sino como un proceso dinámico de exploración intelectual donde la investigación y el análisis juegan un papel clave. Los docentes evidencian un interés por guiar a sus estudiantes a cuestionar y profundizar en la información, alineándose con lo planteado por Delors (1996), quien sostiene que *aprender a conocer* implica desarrollar la capacidad para comprender el mundo que nos rodea, fomentando la curiosidad y el placer por descubrir nuevos saberes.

Este enfoque también conecta con las ideas de Shulman (2019), al resaltar que el conocimiento pedagógico no solo implica dominar una disciplina, sino también enseñar a los estudiantes a construir sus propias interpretaciones críticas. Los docentes, al enfatizar la importancia de investigar y analizar, están promoviendo una práctica pedagógica que busca fortalecer la autonomía intelectual del alumnado.

Desde una perspectiva más amplia, el Saber Conocer abordado por los docentes también dialoga con lo planteado por Foucault (1985) sobre la práctica pedagógica como un espacio discursivo, donde el acto de investigar y cuestionar permite a los estudiantes participar activamente en la producción del conocimiento. Así, el aula se convierte en un espacio donde no solo se transmite información, sino que también se construyen nuevas comprensiones a partir de las interacciones críticas entre docentes y estudiantes.

En términos cuantitativos, los resultados revelaron que dos docentes destacaron el Saber Conocer como un pilar fundamental, subrayando que el aprendizaje debe partir de las experiencias individuales de los estudiantes, con el docente actuando como guía. Esta visión refleja la importancia de personalizar el proceso educativo, adaptando el conocimiento a las realidades y perspectivas de cada estudiante, lo que fortalece un aprendizaje significativo y situado.

5.2.1.2. Saber Hacer

El Saber Hacer en la Facultad de Salud se vincula con la interpretación y aplicación del conocimiento a través de diversas estrategias pedagógicas, tales como la observación, el modelado, la simulación y la comunicación. Estas herramientas permiten que los estudiantes conecten la teoría con la práctica, consolidando un aprendizaje activo y situado.

El docente 2 (2023) expresó:

Después del saber conocer viene el saber hacer, porque sin conocer no se puede hacer.

El docente 2 (2023) además agregó:

Para ese hacer empezamos con varios implementos o representaciones: Una es la observación, que tiene que ver con el estudiante, el segundo es el modelo, que es el profesor como se muestra hacia el estudiante, la simulación

que va a ser también muy importante para que el estudiante pueda, en un momento dado, aplicar ese conocimiento y la comunicación, que es algo muy transversal para poder estar retroalimentando ese hacer.

Estas declaraciones reflejan una comprensión profunda del Saber Hacer como un proceso que no se limita a la mera ejecución de habilidades técnicas, sino que integra la reflexión y la retroalimentación constante. Los docentes reconocen que las estrategias pedagógicas activas, como el modelado y la simulación, no solo permiten a los estudiantes aplicar conocimientos, sino también ajustar sus prácticas a partir del diálogo crítico y la experiencia directa.

Este enfoque se alinea con el planteamiento de Delors (1996), quien sostiene que *aprender a hacer* implica más que adquirir una cualificación profesional; abarca el desarrollo de competencias para afrontar situaciones diversas, adaptarse a nuevos contextos y colaborar con otros. En este sentido, las estrategias pedagógicas mencionadas por los docentes promueven no solo la destreza técnica, sino también habilidades como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, elementos clave para el desempeño profesional.

Desde una perspectiva pedagógica, el uso de técnicas como el modelado y la simulación también conecta con las ideas de Bandura (2020), quien argumenta que el aprendizaje observacional permite que los estudiantes internalicen conocimientos al ver a sus profesores desempeñar tareas específicas. Este proceso fortalece la capacidad de los estudiantes para trasladar conceptos abstractos a situaciones concretas, consolidando un aprendizaje práctico y significativo.

Además, el énfasis en la comunicación como un eje transversal del Saber Hacer resuena con las propuestas de Tobón (2006), quien señala que las competencias pedagógicas deben integrar no solo el *saber* y el *hacer*, sino también la capacidad de articular y reflexionar sobre esos conocimientos en interacción con los demás. La retroalimentación constante mencionada por los docentes refleja una práctica pedagógica dinámica, donde el *hacer* no es un acto aislado, sino un proceso colaborativo y adaptativo.

En términos cuantitativos, los resultados muestran que cinco docentes destacaron el Saber Hacer como un pilar fundamental, reforzando la necesidad de vincular el conocimiento con su aplicación práctica. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Delors (1994), quien concibe el *Saber Hacer* como la capacidad de utilizar el conocimiento adquirido para

enfrentar situaciones concretas, promoviendo la resolución de problemas y la adaptabilidad. Asimismo, Kolb (1984) resalta que el aprendizaje efectivo surge de la interacción entre la teoría y la experiencia directa, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus acciones y ajustar sus respuestas en función del entorno. En esta línea, Shulman (1987) sostiene que el conocimiento pedagógico no sólo implica comprender conceptos abstractos, sino también guiar a los estudiantes para aplicar esos saberes en contextos reales, fortaleciendo así su formación profesional.

5.2.1.3. Saber Ser

El Saber Ser en la Facultad de Salud está asociado con el pensamiento, la creatividad, la responsabilidad, la empatía y el amor como valores esenciales en el proceso educativo. Los docentes destacaron que la formación trasciende la transmisión de conocimientos técnicos, apuntando a desarrollar individuos autónomos, reflexivos y éticamente conscientes.

El docente 3 (2023) explicó:

La parte negra es el pensamiento, que puede ser positivo, negativo, concreto o disociado; pero es un pensamiento que se compagina con la parte verde que es la responsabilidad en el proceso tanto docente como estudiante. El amarillo representa la creatividad. Luego, hacemos empatía con la parte rosada. Además, encontramos unas ondas que representan la forma de ir y venir dentro del conocimiento, sin ser rechazado dentro de la parte empática, porque lo que buscamos es una integralidad del ser dentro de este aspecto.

Esta reflexión ilustra una visión holística del Saber Ser, donde las emociones, el pensamiento crítico y las habilidades sociales interactúan de forma dinámica, fomentando un desarrollo integral en estudiantes y docentes. Aquí, el *ser* no se limita a la interioridad individual, sino que se configura a través de las relaciones interpersonales y las experiencias educativas, promoviendo lo que Delors (1996) denomina como el proceso de *aprender a ser*. Según el autor, este pilar busca que la educación contribuya al desarrollo global de cada persona: “*espíritu y cuerpo, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad personal y espiritualidad*” (Delors, 1996).

Además, el énfasis en la creatividad como parte del Saber Ser conecta con las ideas de Gardner (1983), quien plantea que la inteligencia intrapersonal —la capacidad de

comprenderse a uno mismo— y la inteligencia interpersonal —la habilidad para interactuar empáticamente con los demás— son competencias clave para un desarrollo humano equilibrado. El docente, al vincular la creatividad y la empatía, reconoce que las emociones y las ideas innovadoras son parte del proceso educativo, impulsando una formación que fortalece tanto el conocimiento como las relaciones humanas.

Por otro lado, el comentario del docente también refleja el principio de la práctica reflexiva propuesto por Perrenoud (2001), ya que integrar el pensamiento crítico, la responsabilidad y la empatía implica una autorreflexión constante, tanto en los estudiantes como en los profesores. En este sentido, el Saber Ser no sólo moldea la identidad del alumno, sino que también transforma la práctica pedagógica del docente, invitándolo a cuestionar su propio papel y las implicaciones éticas de su enseñanza.

En términos cuantitativos, los resultados evidencian que siete docentes subrayaron el Saber Ser como una dimensión crucial, destacando que la educación no puede limitarse a los aspectos técnicos y académicos, sino que debe nutrir el crecimiento personal, emocional y social de los estudiantes. Este hallazgo refuerza la idea planteada por Delors (1994), quien concibe el *Saber Ser* como un proceso de autorreflexión y autoconocimiento que permite a los individuos desarrollar autonomía, juicio crítico y responsabilidad social. Asimismo, Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional —comprender las propias emociones y las de los demás— es fundamental para la formación integral del sujeto. De igual forma, Perrenoud (2001) subraya que las competencias pedagógicas deben trascender la transmisión de contenidos, promoviendo prácticas reflexivas que fortalezcan la conciencia personal y social.

5.2.1.4. Saber Convivir

El Saber Convivir en la Facultad de Salud se fundamenta en la interrelación entre pensamiento, sentimiento y acción, promoviendo valores esenciales como la escucha activa, el diálogo asertivo, la empatía y el respeto. Los docentes reconocen que la convivencia trasciende las interacciones superficiales y requiere un compromiso genuino con el otro, fomentando un ambiente colaborativo y armonioso.

El docente 4 (2023) reflexiona:

En la convivencia, primero estamos todos, cada uno de estos cuadritos representa lo que es la comunidad, somos diferentes, de diferentes colores, con nuestros puntos de vista; y que cada uno entonces nos interrelacionamos. Para poder nosotros tener esta convivencia, tenemos la relación entre el pensamiento (cerebro), el sentimiento (corazón) y la acción (mano), porque el convivir involucra todo eso.

Otro docente agregó:

Lo primero es escuchar al otro, pero también está el poder hablar con el otro, no solamente escucharlo sino tener un diálogo asertivo. Ponernos en los zapatos del otro, ¡la empatía! Finalmente, todos estamos inmersos en los rayos de luz, que representan el conocimiento, el aprendizaje y nuestra labor docente, que la hacemos con mucho amor y pasión.

Estas reflexiones evidencian que, para los docentes, la convivencia implica reconocer la diversidad —simbolizada por los diferentes colores— y aceptar las múltiples perspectivas que coexisten dentro del entorno educativo. Además, la mención de la relación entre el pensamiento, el sentimiento y la acción resalta que la convivencia no es un acto pasivo, sino un proceso dinámico que requiere reflexión, sensibilidad y conducta ética.

Este planteamiento se vincula directamente con el pilar del Saber Convivir propuesto por Delors (1996), quien sostiene que *aprender a vivir juntos* implica "descubrir al otro" y "participar en proyectos comunes", promoviendo la cooperación, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, los docentes no solo ven la convivencia como una herramienta para evitar tensiones, sino como una vía para construir un sentido de comunidad y pertenencia dentro del aula.

A nivel pedagógico, estas prácticas también dialogan con las ideas de Bisquerra y Pérez-Escoda (2020) sobre las competencias emocionales, destacando que la empatía y el diálogo son esenciales para fortalecer las relaciones interpersonales y fomentar un clima positivo de aprendizaje. La referencia a "ponerse en los zapatos del otro" demuestra una comprensión profunda de la empatía como un acto consciente que permite fortalecer las conexiones humanas, promoviendo un aprendizaje más significativo y solidario.

Desde el enfoque de Gardner (1983), este énfasis en el diálogo y la empatía también se relaciona con el desarrollo de la inteligencia interpersonal, la cual implica la capacidad de comprender a los demás, colaborar eficazmente y gestionar las emociones dentro de un grupo. Los docentes, al destacar estas prácticas, no solo refuerzan las competencias sociales de sus estudiantes, sino que también modelan habilidades que serán cruciales para su desempeño profesional y social.

En cuanto a los resultados cuantitativos, los datos revelaron que tres docentes resaltaron el Saber Convivir como un aspecto clave, subrayando que la convivencia efectiva no solo fortalece las relaciones dentro del aula, sino que también enriquece el proceso educativo al fomentar el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento. Estas relaciones dentro del aula son esenciales para el aprendizaje, tal como lo plantean Delors (1994), a través del *Saber Convivir*, y Vygotsky (1978), quien resalta que el conocimiento se construye socialmente, a partir de la interacción continua entre los sujetos, donde el diálogo, la cooperación y el reconocimiento mutuo potencian el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

5.2.2. Facultad de Ciencias Exactas

5.2.2.1. Saber Convivir

El Saber Convivir en la Facultad de Ciencias Exactas se centró en la importancia de la empatía, la escucha activa y el diálogo como elementos esenciales para promover una convivencia armoniosa dentro del aula. Los docentes subrayaron la necesidad de fomentar el respeto por las ideas del otro y reconocer la diversidad como parte fundamental del proceso educativo.

El docente 1 (2023) expresó:

El aprendizaje, que es el de convivir. Nuestro punto de partida para expresar la convivencia es la empatía y la forma de representarlo es: Una persona, otra persona, aquí el compañero es especialista en náutica, entonces es un espejo, y claro, el uno y el otro lado y entendemos la empatía como un elemento esencial del aprendizaje, porque no es solamente verse en el otro, sino verse a sí mismo; que hace parte, digamos, de una de las estrategias que debemos implementar en clase.

El docente 2 (2023) añadió:

La idea es que cada uno construye su realidad a partir de lo que percibe, pero pues, si uno se reconoce en el otro, por ejemplo, en el momento que se opina sobre una idea en clase, aprender a callar mientras el compañero habla o mientras el compañero establece un ligero debate con el profesor, porque en su momento esperará que los demás también atiendan por respeto a su palabra, a su opinión; entonces, digamos que, eso ayuda desde nuestro punto de vista a la convivencia en el aula.

Estas reflexiones revelan que, para los docentes, la convivencia no es un proceso pasivo, sino una dinámica activa donde cada individuo, al reconocerse en el otro, cultiva la empatía y el respeto mutuo. La mención del "espejo" como metáfora de la empatía simboliza que convivir implica no solo entender las emociones ajenas, sino también reflexionar sobre las propias reacciones y cómo estas influyen en las relaciones interpersonales.

Esta perspectiva está alineada con el concepto de Saber Convivir de Delors (1996), quien afirma que *aprender a vivir juntos* consiste en "*descubrir al otro*", fortalecer la cooperación y construir proyectos comunes, promoviendo el diálogo y la resolución de conflictos de manera pacífica.

Desde un enfoque pedagógico, estas prácticas también resuenan con las competencias emocionales propuestas por Bisquerra y Pérez-Escoda (2020), quienes destacan que la empatía, la escucha activa y el diálogo son cruciales para fomentar relaciones saludables y un clima positivo dentro del aula, lo que potencia un aprendizaje significativo.

Cuantitativamente, dos docentes destacaron el Saber Convivir como un pilar clave, resaltando que la convivencia eficaz en el aula no solo contribuye a un ambiente respetuoso, sino que también fortalece el proceso educativo al incentivar la participación activa y el intercambio de ideas desde el reconocimiento mutuo. Esta convivencia eficaz se vincula con lo planteado por Delors (1994), quien afirma que el *Saber Convivir* implica desarrollar la capacidad de trabajar en común, gestionando las diferencias y fomentando la cooperación. Asimismo, Bisquerra y Pérez-Escoda (2020) subrayan que las competencias socioemocionales, como la empatía y la comunicación asertiva, son fundamentales para crear un clima de aula positivo, donde las relaciones interpersonales propician un aprendizaje más colaborativo y significativo.

5.2.2.2. Saber Ser

El Saber Ser en la Facultad de Ciencias Exactas estuvo vinculado con el autoconocimiento, el equilibrio emocional y la empatía, elementos que, según los docentes, son esenciales para construir una identidad sólida tanto a nivel personal como profesional.

El docente 3 (2023) explicó:

(...) si ustedes miran aquí, la intención era un triángulo equilátero, digamos como buscando un equilibrio entre el entorno, la empatía con los otros y la parte académica ¿sí? Pero, para lograr esas tres facetas consideramos que es importante que el individuo aprenda a conocerse a sí mismo, a hacerse; entonces, para poder tener un cierto equilibrio consigo mismo, con su entorno y con los demás.

El uso del triángulo equilátero como símbolo refleja la necesidad de integrar el desarrollo personal, las relaciones sociales y el desempeño académico de manera equilibrada. Aquí, el Saber Ser no solo alude a la autorreflexión individual, sino también a la capacidad de relacionarse con otros y adaptarse al entorno.

Esta idea concuerda con el planteamiento de Delors (1996), quien señala que *aprender a ser* es fundamental para el desarrollo completo de cada persona, abarcando aspectos como la autonomía, la ética, la sensibilidad y la responsabilidad personal.

Además, el énfasis en el autoconocimiento conecta con las teorías de Gardner (1983) sobre la inteligencia intrapersonal, que implica la habilidad de entender las propias emociones y pensamientos, y cómo estos influyen en las interacciones sociales y académicas.

Cuantitativamente, un docente resaltó el Saber Ser como un pilar crucial, reforzando que el equilibrio entre el yo, el entorno y los demás no solo fortalece la identidad personal, sino que también impacta positivamente las dinámicas educativas y sociales. Esta perspectiva se alinea con Delors (1994), quien plantea que el *Saber Ser* implica el desarrollo pleno de la persona, promoviendo la autorreflexión, la autonomía y la construcción de una identidad equilibrada, capaz de interactuar armónicamente con su entorno. Asimismo, Goleman (1995) resalta que la inteligencia emocional —la capacidad de comprenderse a uno mismo y a los

demás— es esencial no solo para el crecimiento personal, sino también para fortalecer las relaciones sociales, lo que influye directamente en las dinámicas educativas.

5.2.2.3. Saber Hacer

El Saber Hacer en la Facultad de Ciencias Exactas estuvo enfocado en la transformación de ideas en acciones concretas y en el reconocimiento de que el conocimiento práctico depende del contexto y las múltiples interpretaciones posibles.

El Docente 4 (2023) expresó:

(...) transmitirle la capacidad a los estudiantes de cómo una idea transformarla realmente en algo práctico o demostrable (...) no todo lo que vemos es tal cual, y mucho de lo que nosotros vemos en nuestro entorno es el producto de combinación de cosas.

Por su parte, el Docente 5 (2023) complementó:

La bandera wiphala (...) es el reconocimiento del otro, entran todos los colores, todas las etnias, todas las razas, todos los seres vivos están incluidos acá, entonces es un principio que debería tenerse siempre presente en las clases, cuando tratamos al otro no como un ser ignorante, sino como alguien que también tiene conocimientos que compartir.

El Saber Hacer no solo fue entendido como la ejecución de habilidades técnicas, sino como la capacidad de vincular conocimientos teóricos con la realidad social y cultural. La mención de la bandera wiphala simboliza cómo las prácticas pedagógicas deben integrar las diferencias individuales y colectivas, permitiendo que las acciones educativas surjan de la interacción crítica entre estudiantes y docentes.

Estas ideas concuerdan con Delors (1996), quien plantea que *aprender a hacer* no consiste únicamente en dominar técnicas profesionales, sino en desarrollar competencias que permitan adaptarse a situaciones cambiantes, resolver problemas y colaborar con otros en proyectos comunes.

Cuantitativamente, dos docentes destacaron el Saber Hacer como una dimensión clave, subrayando la importancia de articular conocimientos teóricos y prácticos, así como de

reconocer las experiencias previas de los estudiantes como parte del proceso formativo. Esta articulación entre teoría y práctica concuerda con lo expuesto por Shulman (1987), quien plantea que el conocimiento pedagógico del contenido implica no sólo dominar la disciplina, sino también saber cómo enseñarla, integrando estrategias que conecten conceptos abstractos con situaciones reales. Asimismo, Delors (1994) refuerza esta idea a través del *Saber Hacer*, entendiendo que la aplicación del conocimiento es esencial para que el aprendizaje cobre sentido, permitiendo a los estudiantes desenvolverse de forma competente en distintos contextos.

5.2.2.4. Saber Conocer

El Saber Conocer fue entendido como un proceso dinámico donde el estudiante, acompañado por el docente, construye su propio conocimiento desde su experiencia y lo adapta a distintos contextos.

El Docente 6 (2023) explicó:

Es darle al estudiante las herramientas para que construya el conocimiento, y el conocimiento lo construye desde la experiencia propia que él mismo realiza con el profesor como apoyo.

El Docente 7 (2023) señaló:

Saber conocer, pensamos que es poder transmitir ese conocimiento independientemente del público que esté recibiendo esa información; entonces no es solo un camino, sino que hay muchas direcciones para comunicar algo.

Este enfoque se relaciona con Delors (1996), quien señala que *aprender a conocer* implica fomentar la curiosidad intelectual, el pensamiento crítico y la capacidad de aprender a aprender.

Cuantitativamente, dos docentes resaltaron el Saber Conocer como un aspecto central, reforzando la necesidad de una enseñanza flexible que reconozca las múltiples formas de construir y comunicar el conocimiento. Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Coll (1992), quien sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a las características individuales de los estudiantes, promoviendo un diálogo constante entre el conocimiento previo y el nuevo saber. Asimismo, Delors (1994) subraya que aprender a

conocer implica no sólo la adquisición de información, sino la capacidad de construir el conocimiento a partir de la experiencia personal, destacando así la flexibilidad pedagógica como un pilar fundamental de la educación.

5.3. Análisis del impacto de la metodología SARI según las percepciones docentes

La SARI fue valorada por los docentes de ambas facultades como una experiencia significativa, no solo por su carácter innovador y dinámico, sino también por las reflexiones personales y colectivas que propició. A partir de los comentarios recopilados, emergieron tres dimensiones clave: la percepción de la SARI como estrategia pedagógica, el impacto de los Lenguajes Lúdico-Creativos (LLC) y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

5.4. Percepción sobre la SARI como estrategia pedagógica

Los docentes destacaron que la SARI les permitió cuestionar sus prácticas pedagógicas, reflexionar sobre su rol como educadores y explorar nuevas formas de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Docente 2 (2023) expresó:

Una experiencia vivencial del trabajo docente, una reflexión de nuestro quehacer en el aula y la influencia que tenemos en las personas que pasan por nuestras manos, gracias.

Por su parte, el Docente 17 (2023) añadió:

Me llevo del presente taller que la práctica pedagógica emerge de la fusión de prácticas de saber y fue importante identificar todo lo que se requiere de lo personal y profesional para ser una maestra.

Estas reflexiones evidencian que la SARI no fue percibida sólo como una estrategia recreativa, sino como un espacio para la construcción colectiva de saberes pedagógicos. Esto concuerda con lo planteado por Guillermina Mesa (1997), quien explica que la Segunda Dimensión de la Recreación trasciende la simple actividad lúdica y se convierte en una práctica pedagógica intencionada. Según Mesa, esta dimensión promueve la interacción entre los participantes y la mediación pedagógica a través de Lenguajes Lúdico-Creativos, lo que

facilita que los docentes articulen sus conocimientos previos con nuevas reflexiones críticas sobre su labor.

Además, la idea de “reflexionar sobre el quehacer en el aula” conecta directamente con la propuesta de Perrenoud (2001), quien afirma que la práctica reflexiva es esencial para que los docentes cuestionen sus acciones pedagógicas, ajusten sus estrategias y fortalezcan su capacidad de innovar en el aula. La SARI, al promover este espacio de reflexión, permitió a los participantes distanciarse momentáneamente de sus rutinas académicas y repensar su papel como formadores.

Por otro lado, varios docentes resaltaron la importancia de equilibrar las cuatro dimensiones del aprendizaje —saber conocer, hacer, ser y convivir—, en coherencia con las propuestas de Delors (1996):

Constatar que es importante tener un equilibrio entre las cuatro estrategias o fundamentos de la enseñanza. Ser docente es una decisión que la tomamos con pasión (Docente 16, 2023, Facultad de Salud).

Esta afirmación refuerza la conexión entre la SARI y los cuatro pilares de la educación de Delors (1996), donde la formación docente no debe limitarse al desarrollo de competencias técnicas (saber conocer y hacer), sino que también debe fomentar la autorreflexión (saber ser) y las habilidades sociales (saber convivir). La SARI, al integrar estas dimensiones a través de dinámicas lúdicas, permitió a los docentes vivenciar de manera práctica lo que, muchas veces, solo abordan desde la teoría.

En síntesis, la SARI fue percibida como una metodología pedagógica que promovió la innovación educativa, la reflexión crítica y la integración de saberes. Tal como plantean Mesa (1997) y Delors (1996), este tipo de enfoque fortalece la práctica docente al articular el conocimiento disciplinar con las experiencias personales y las dinámicas sociales, consolidando un proceso de enseñanza-aprendizaje más integral y significativo.

El uso de lenguajes lúdico-creativos (LLC)

El taller permitió a los docentes identificar y resignificar conceptos y prácticas que antes aplicaban sin una estructura teórica clara. A través del juego, la metáfora, el cuerpo y la

narrativa, los participantes vivieron una experiencia que les ayudó a formalizar su práctica pedagógica. Como lo expresó uno de ellos:

“Nosotros a veces en nuestras aulas los aprendizajes los sabemos, pero pues yo no le daba nombres a cada uno de ellos y pues no sabía que se conectaban también. Entonces me pareció chévere haber formalizado esta parte por medio de esta técnica”

Este comentario evidencia que los LLC facilitaron la comprensión de los pilares del aprendizaje de Delors, al conectar la experiencia corporal y emocional con los procesos cognitivos. Según Guillermina Mesa (2004), los LLC funcionan como mediaciones semióticas, que permiten a los participantes construir significados a través del cuerpo, el símbolo y la acción lúdica. En ese sentido, el uso de dinámicas con materiales, colores y metáforas activó no solo el pensamiento crítico, sino también la sensibilidad y la memoria afectiva, potenciando el aprendizaje desde múltiples dimensiones.

Fortalecimiento de las Relaciones Interpersonales

Otro de los grandes aportes del taller fue el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Las actividades propuestas desde la recreación dirigida facilitaron un ambiente de confianza, escucha y reconocimiento del otro como legítimo otro en el espacio pedagógico. Una docente expresó:

“El rojo es el amor (...) entonces aquí tenemos la punta del amor, cuando nos falle todo, entonces nos reunimos con amor para lograr compaginarlo hacia el ser”.

Estas expresiones reflejan cómo los vínculos afectivos y simbólicos fueron parte fundamental del proceso formativo. En línea con esto, Mesa (1997) señala que la recreación dirigida promueve espacios de diálogo y construcción colectiva, donde la relación humana no es un complemento, sino el eje del aprendizaje. A su vez, Delors (1994) reconoce el saber convivir como uno de los pilares esenciales en la educación del siglo XXI. En este sentido, el taller no solo impactó a nivel individual, sino también en la forma como los docentes se relacionan con sus colegas y con su propia comunidad académica.

Capítulo 6. Conclusiones

El presente estudio permitió comprender las percepciones de los docentes universitarios sobre sus prácticas pedagógicas y su incidencia en la formación de futuros profesionales, explorando a su vez el impacto de la metodología SARI en el fortalecimiento de dichas prácticas.

A partir del análisis de los resultados, emergen las siguientes conclusiones:

6.1. Las prácticas pedagógicas de los docentes trascienden la mera transmisión de conocimientos

Los hallazgos evidencian que las prácticas pedagógicas de los docentes no se limitan a la enseñanza de contenidos disciplinarios (Dominio), sino que integran una dimensión reflexiva (Saber Pedagógico) y emocional (Relaciones Interpersonales). Aunque el Dominio sigue siendo un aspecto importante —relacionado con la investigación, la observación y la comunicación—, las percepciones docentes revelan que el acto de enseñar va más allá de la transmisión de información. Los profesores reconocen la necesidad de articular sus conocimientos técnicos con metodologías pedagógicas flexibles que respondan a las particularidades de sus estudiantes. Así, las prácticas pedagógicas emergen como procesos dinámicos donde el saber pedagógico se convierte en un puente entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica, en coherencia con lo planteado por Foucault (1985) y Zuluaga (1999).

6.2. El Saber Convivir prevalece como un eje esencial en las prácticas pedagógicas

Uno de los hallazgos más significativos es la relevancia que las y los docentes atribuyen a las Relaciones Interpersonales en su ejercicio pedagógico. Los resultados muestran que el Saber Convivir, propuesto por Delors (1994), es percibido como una competencia fundamental para la enseñanza, ya que fortalece los vínculos afectivos y sociales en el aula.

Los docentes destacan que las relaciones basadas en la empatía, el respeto y la colaboración no solo crean un ambiente positivo, sino que también potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este reconocimiento indica que las dinámicas emocionales e

interpersonales son vistas como elementos esenciales para fomentar el diálogo, resolver conflictos y construir un aprendizaje colectivo significativo.

Esta perspectiva coincide con lo planteado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2020), quienes afirman que las competencias emocionales —como la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación— contribuyen a fortalecer el clima del aula, lo que a su vez impacta positivamente en la motivación y el rendimiento académico del estudiantado.

En esta misma línea, Mesa (2004) resalta que las relaciones interpersonales en el ámbito educativo funcionan como mediaciones semióticas, donde el lenguaje y las emociones actúan como herramientas que facilitan la interacción social y el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, el vínculo entre docentes y estudiantes no solo influye en las dinámicas del aula, sino que también condiciona la forma en que los individuos construyen y transforman el conocimiento.

Por su parte, Perrenoud (2001) subraya que las competencias sociales y reflexivas del profesorado son esenciales para crear ambientes educativos enriquecedores. Según el autor, un docente no solo debe dominar los contenidos disciplinarios, sino también desarrollar habilidades interpersonales que le permitan gestionar las emociones, fortalecer las relaciones humanas y responder de manera crítica y consciente a las complejidades del entorno escolar.

6.3. La SARI como mediación para la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo

La implementación de la metodología SARI fue valorada positivamente por los docentes, al promover un espacio de reflexión crítica y acción pedagógica. Los resultados revelan que la SARI facilitó tres procesos clave:

- **Reflexión pedagógica:** Los docentes reconsideraron sus métodos educativos, cuestionando sus prácticas habituales y fortaleciendo su identidad profesional. Un testimonio destacó: *"Me llevo muchas reflexiones porque, en muchas ocasiones, hacemos con los estudiantes lo que ya tenemos planeado, pero no nos detenemos a pensar en lo que ellos traen"*.
- **Expresión creativa a través de los Lenguajes Lúdico-Creativos (LLC):** El uso del rompecabezas como herramienta simbólica permitió a los docentes comunicar ideas complejas de manera accesible, integrando conceptos teóricos y experiencias personales. Esto refuerza lo planteado por Mesa (2004), quien señala que los LLC

actúan como mediadores semióticos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Fortalecimiento de las relaciones interpersonales:** La SARI fomentó el diálogo entre docentes de diferentes áreas, propiciando un sentido de comunidad y colaboración. La interacción entre colegas no solo amplió sus perspectivas pedagógicas, sino que también promovió la construcción conjunta de saberes.

6.4. La integración de las competencias de Delors sigue siendo un reto para los docentes

Aunque los docentes reconocieron la importancia de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1994), los resultados sugieren que existe una tendencia a priorizar ciertas competencias sobre otras. El Saber Convivir fue el más destacado, seguido del Saber Ser, mientras que el Saber Conocer y el Saber Hacer fueron mencionados con menos frecuencia. Esto revela una oportunidad para fortalecer el equilibrio entre las cuatro competencias, promoviendo una práctica pedagógica más integral que no solo contemple las dinámicas sociales, sino también la aplicación del conocimiento y el autoconocimiento del docente y el estudiante.

6.5. La necesidad de continuar implementando metodologías recreativas en la formación docente

Finalmente, los resultados confirman que las metodologías recreativas, como la SARI, ofrecen un camino prometedor para repensar las prácticas pedagógicas en la educación superior.

La combinación de estrategias lúdico-creativas, reflexión pedagógica y colaboración entre docentes permitió visibilizar la necesidad de transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza. Los docentes manifestaron interés en integrar estos enfoques innovadores en sus aulas, aunque también reconocieron las dificultades logísticas y de tiempo que esto puede implicar. Por tanto, es esencial que las instituciones continúen facilitando espacios como el taller, donde las y los profesores puedan explorar nuevas formas de enseñar, fortalecer sus competencias y, sobre todo, compartir sus experiencias desde una perspectiva crítica y creativa.

El presente estudio no sólo permitió visibilizar las percepciones docentes sobre su quehacer pedagógico, sino que también evidenció cómo la integración de metodologías recreativas puede transformar el proceso educativo. La SARI se consolidó como un medio efectivo para: estimular la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, fortalecer las relaciones interpersonales entre docentes, y promover la creatividad como herramienta pedagógica.

Estos resultados refuerzan la idea de que la innovación educativa va más allá de la incorporación de tecnologías o contenidos actualizados; implica repensar las prácticas docentes desde una perspectiva humana, colaborativa y flexible. En este sentido, la investigación abre las puertas a futuros estudios que profundicen en cómo las metodologías recreativas impactan no solo a los docentes, sino también a los estudiantes, fomentando un aprendizaje más dinámico, significativo y sostenible.

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (2019). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (2020). *Teoría social cognitiva: un enfoque para el aprendizaje y la educación*. Paidós.
- Barnett, R. (2008). Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. *Editorial Octaedro*.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2020). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *Horsori Editorial*. Recuperado de: <http://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *School of Education and Human Development, George Washington University*.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Erlbaum.
- Brunner, J. J. (2022). La educación superior en Iberoamérica: tendencias y desafíos. *Ediciones Universitarias*. Recuperado de: https://www.segib.org/wp-content/uploads/Informe_definitivo_Educacion_Superior_Iberoamericana_Interactivo.pdf
- Cadavid Ramírez, H., & Franco Calderón, Á. M., et al. (2015, 13 de noviembre). Acta N°19: Socialización del proceso de construcción de la herramienta de evaluación docente-curso. Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica. Universidad del Valle.
- Cano, M. C. (2017). La investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento. Una mirada desde las políticas, los actores, las prácticas y los discursos. En L. K. Cano Quintero (Ed.), *El prisma de la formación docente en Colombia* (pp. 169-186). *Editorial Universidad Santiago de Cali*. Disponible en: <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/84165>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Clark, S. (2014). Avoiding the blank stare: Teacher training with the gradual release of responsibility in mind. *English Teaching Forum*, 52(2), 28-35.
- Creswell, J. W. (2013). *Diseño de investigación: enfoques de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos*. SAGE Publications.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

- Díaz Barriga, F. (2006). La educación como transformación: Un enfoque integral.
- Ferrer, J., Cano, F., & Rodríguez, A. (2018). La investigación como estrategia pedagógica: fortaleciendo el pensamiento crítico en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 85-102.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Disponible en:
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for online learning. *Routledge*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. University of Deusto.
- Guerrero, D. F., Torres, L. A., Ordóñez Morales, O., et al. (s.f.). Teoría de la evaluación de la docencia a partir de percepciones.
- Harden, R. M. (2002). Developments in outcome-based education. *Medical Teacher*, 24(2), 117-120. <https://doi.org/10.1080/01421590220120669>
- Hurtado Larrea, O. (2009). Sistema de educación superior del Ecuador. Consejo Nacional de Educación Superior.
http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/ecuador_doc.pdf
- Imbernón Muñoz, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-11. <http://www.scielo.org/S/f.Edu.co>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Maldonado, G. M. (2014, 28 de julio). Portafolios consultores: X Seminario internacional sobre el diseño curricular por competencias. En competencias en el ámbito del trabajo y la investigación. www.portafolioconsultores.org
- Martínez, J. (2021). Desarrollo de competencias docentes en universidades: Un análisis crítico. *Educación y Sociedad*, 38(2), 201-215. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/743196.pdf>
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. C., & Gonçalves Medina, F. R. (2011).

- MESA, G. (1997) La recreación como proceso educativo. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Barcelona.
- Mesa Cobo, G. (2004, septiembre). La recreación "dirigida": ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? Una pregunta para el debate. Universidad del Valle.
- Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 119-138.
- Mendick, H. (2006). Masculinities in mathematics. *Open University Press*.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. *Jossey-Bass*.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Gedisa*.
- Norman, G. (2008). Problem-based learning makes a difference. But why? *Canadian Medical Association Journal*, 178(1), 61-62. <https://doi.org/10.1503/cmaj.071590>
- Occelli, M., & Valeiras, B. N. (2019). Modelizar, pensar y representar ciencias naturales con TIC. En Inclusión digital y enseñanza de las ciencias: Aprendizaje de competencias del futuro para promover el desarrollo del pensamiento científico. *Editorial Bellaterra Ltda*, 105-123. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/163873>
- Perrenoud, P. (2001). *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität*. W. Bertelsmann Verlag.
- Sánchez, A., Pérez, L., & Rodríguez, M. (2020). Estrategias de formación docente en educación superior: Un enfoque participativo. *Revista de Educación*, 45(3), 123-145.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (2019). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review. Disponible en: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Thistlethwaite, J. (2012). Interprofessional education: A review of context, learning and the research agenda. *Medical Education*, 46(1), 58-70. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04143.x>
- Tobón, S. (2006). Competencias en la educación superior: Políticas hacia la calidad. Ecoe.
- Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias. Ecoe.
- UNESCO. (2015). Marco de Acción para la Educación 2030. UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- WHO. (2010). Global standards for the initial education of professional nurses and midwives. *Nursing & Midwifery Human Resources for Health*, 4-35. Disponible en: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44100/WHO_HRH_HP_N_08.6_eng.pdf

Anexos:

Anexo A. Guía SARI docentes Ciencias Exactas.

Problema	Solución
Producto de las evaluaciones recopiladas en el marco del PCD, se evidencia la necesidad de fortalecer la práctica pedagógica de los docentes en procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la realización de talleres mediados por estrategias de la Recreación Guiada.	Los programas de formación actuales dirigidos a los docentes de Educación Superior de una universidad del suroccidente colombiano, fortalecen las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza - aprendizaje mediante la realización de talleres mediados por la estrategia de la Recreación Guiada.

Anexo B.

Duración aproximada	Momentos de la sesión SARI	Técnicas	Materiales y equipos
20-30 minutos	Primer momento: Apertura - ¿En qué consiste la experiencia de hoy? - Presentación de programa (Objetivos) y el equipo.	Juego: Distribución del grupo general en pequeños grupos. “Juego de Expresión corporal” - Meditación - Separación de grupos	- Formatos (Consentimiento informado, ficha de caracterización y control de asistencia) - Cámara - Bafle - Grabadora de audio. - Música ambiental

40 minutos	Segundo momento: Exploración <i>Pregunta generadora temática</i> ¿Qué significa para usted ser profesor universitario?	• Actividad de decoloración 	• Papelillo de colores (8 colores/ 40 unidades) • Pegastic (3) • Octavo de cartulina blanca (100) • Tijeras (3) • Cinta de enmascarar (1) • Palillos delgados (40) • Cloro (1) • Potes para cloro (20)
30 minutos	Síntesis: ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian los significados de ser docente universitario o?	• Galería de  estrategias - Narración individual de los/as participantes de los pequeños grupos. - Recreador/a modera y registra.	• Hojas de Block con logo DACA (30) • Lapiceros (6) • Cinta de enmascarar (1)
REFRIGERIO			

60 minutos	Tercer momento: Negociación A partir del resultado de la síntesis se hará el rompecabezas donde los docentes plasman los aprendizajes de los docentes planteados por la UNESCO Infografía: Aprendizajes de Delors Preguntas generadoras ¿Cuáles aprendizajes se deben promover desde el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser en la práctica pedagógica?	• Rompecabezas 	• 20 cuartos de cartón paja • Cinta de enmascarar (1) • Tizas • Colores • Papelitos de mosaico • Pegastick (8) • Tijeras (8)
20 minutos	Cuarto momento: Composición de los cuatro pilares de la educación Reflexión:	Exposición Recreador/a Modera y registra	• Música ambiental • Cámara y audio para registro. • Papelitos evaluación

	¿Qué creen que debería significar la composición del rompecabezas? Preguntas con papelitos: ¿Cómo considera que el reconocimiento de los cuatro aprendizajes aportan al fortalecimiento de su práctica pedagógica?		
40 min	REFLEXIÓN FINAL	Reflexión: Cierre con un discurso pedagógico - reflexión final.	• Video Beam

8.1.Registros fotográficos y productos

8.1.1. Facultad de Salud

Anexo C. Producto “Composición de rompecabezas con los 4 pilares de la educación”



Anexo D. Producto “Composición de rompecabezas con los 4 pilares de la educación”.



