

**EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL:
UN ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
INSTRUCTORES SENA CENTRO AGROPECUARIO BUGA**

Juliana Vásquez Mosquera

Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Manizales, 2016

EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL: ii
UN ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
INSTRUCTORES SENA CENTRO AGROPECUARIO DE BUGA

Tesis presentada por
Juliana Vásquez Mosquera
Para obtener el título de Magister en Educación

Mg. Diego Armando Jaramillo Ocampo
Asesor

Universidad Católica de Manizales
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Manizales, 2016

Dedicatoria

Para los grandes seres que estuvieron en todo el proceso de construcción de este trabajo, de manera directa o indirecta, siendo apoyo, comprensión, motivación:

A mis padres, los testigos del esfuerzo y dedicación, gracias por estar en primera fila alentándome en cada paso, ser mi apoyo incondicional. Gracias por su amor.

A mis hermanos Juan David y José Ricardo, por su preocupación y su comprensión, por brindarme no solo las palabras sino el abrigo.

A mis amigas casi hermanas, a mis compañeros y compañeras del trabajo, a mis aprendices de SENA –CAB, por encarnar esas voces de aliento, que motivan, como también por la comprensión y la paciencia en este trayecto.

A Dios, al tiempo y a la vida.

Agradecimientos

iv

Agradecimiento especial a mi asesor Diego Armando Jaramillo por el acompañamiento en todo este trayecto, gracias por las lecciones académicas y por las de vida, por la acogida y la hospitalidad.

A los directivos del SENA Centro Agropecuario de Buga, por su colaboración y disposición que permitieron el desarrollo de esta investigación.

A los Instructores que participaron, gracias por prestar sus voces, sus pensamientos y reflexiones para la construcción de esta obra.

La formación para el trabajo ha sido el sentido del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA en Colombia, que desde 1957 ha cualificando a nivel técnico, tecnológico y complementario al trabajador colombiano. Este estudio acerca a la comprensión de uno de los actores de la formación, el instructor, Cuyo propósito es comprender las representaciones sociales de los instructores SENA Centro de Agropecuario de Buga ante modelo pedagógico de la Formación profesional integral. Se trata de una investigación cualitativa abordada desde el enfoque de la complementariedad de Murcia y Jaramillo (2008), como apuesta metodológica emergente que permitió articular elementos de la teoría fundada y la hermenéutica. Los métodos utilizados fueron: Observación, análisis documental, entrevistas y expresión gráfica. La interpretación de la información permitió identificar varios fenómenos que median la práctica educativa, como lo son: la noción del modelo de formación, entendida en términos de desarrollo integral, donde los instructores la atribuyen que ésta no se limita a aspectos técnicos sino que es sustentada en el desarrollo humano del aprendiz, como acto de acompañamiento y acogida. La práctica educativa para los instructores se convierte en un reto en tanto que aún no prevalece una articulación entre instructores en función a los proyectos; otro aspecto abordado, es la forma en que el aprendiz asume su formación, el cual tiene implicaciones en la práctica educativa del instructor. Se recomienda indagar sobre las representaciones sociales de los aprendices frente a su formación, y reflexionar en torno al desarrollo curricular en la formación para el trabajo y las implicaciones del educador en las finalidades epistemológicas y metodológicas de los modelos de formación.

Tabla de Contenidos

Capítulo 1 Introducción e información general	1
Capítulo 2 Planteamiento del Problema	4
2.1. Pregunta Fundamental.....	19
2.2. Objetivo General.....	19
2.3. Objetivos Específicos.....	19
Capítulo 3 Estados del Arte.....	20
3.1. En el contexto nacional.....	20
3.3. Los abordajes internacionales.....	25
Capítulo 4 Metodología.....	38
4.1. Diseño.....	40
4.1.1. Un acercamiento a la realidad: la pre-figuración.....	40
4.1.2. Reconociendo el sentido: Configuración de la realidad.....	41
4.1.3. Encadenamientos y desencadenamientos: reconfiguración de la realidad..	42
4.2. Escenario de investigación.....	44
Capítulo 5 Construcción de sentido.....	46
5.1. Hacia una idea de formación.....	49
5.1.1. Los desencuentros con la formación.....	56
5.1.2. Saberes institucionales.....	65
5.1.3. Mi hacer, mi practica	71
5.2. Identidad.....	77
5.2.1. Peculiaridades.....	78
5.2.2. El acompañante.....	81
5.3. Ethos sensible.....	85
5.4. El aprendiz.....	90
5.5. La puesta en escena.....	99
Capítulo 6 Conclusiones y recomendaciones.....	103
6.1. La práctica educativa un tránsito a un proyecto de sujeto.....	103
6.2. Anudamientos, encadenamientos y desencadenamientos: hacia la articulación con el Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral.....	107
6.3. Recomendaciones.....	111
Lista de referencia	114
Apéndice.....	119

Lista de tablas

Tabla 1. Generalidades Metodológicas..... 44

Lista de figuras

viii

Figura 1. Esquema Trayecto metodológico .	43
Figura 2. Diagrama Categorical	49
Figura 3. Esquema representacional 1.	55
Figura 4. Expresión grafica sobre formación ideal E1	62
Figura 5. Esquema representacional 2.	64
Figura 6. Expresión gráfica sobre formación E3.	70
Figura 7. Esquema representacional 3.	71
Figura 8. Expresión gráfica sobre formación E6.	75
Figura 9. Esquema representacional 4.	77
Figura 10. Esquema representacional 5.	84
Figura 11. Esquema representacional 6.	89
Figura 12. Expresión gráfica sobre formación E5.	96
Figura 13. Esquema representacional 7.	98

**EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL: UN
ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
INSTRUCTORES SENA CENTRO AGROPECUARIO DE BUGA**

1. Introducción

La formación es un concepto inherente al ser humano, desde una categoría ontológica que tiene que ver con la constitución del ser humano, de la persona: “formación es una categoría del ser, no del saber y vivir. Formación– es un carácter que ha devenido, transformación de la totalidad humana” (Scheler, 1947, p. 5) así pues, la formación es fundamental ya que es el sustento de la naturaleza del ser, la existencia y la constitución de la realidad humana. En el sentido, como afirma Gadamer (1993), que es a través de la formación, mediante el cual, la persona asciende a una segunda naturaleza, la cultura.

Este documento nos acerca a la idea de formación desde una educación para el trabajo, y de carácter público en Colombia que ofrece educación técnica y tecnológica – Servicio Nacional de Aprendizaje SENA- cuya formación sigue el modelo pedagógico de la Formación Profesional Integral (FPI), que se desarrolla mediante una propuesta pedagógica fundamentada en el Desarrollo Humano del Aprendiz, es decir, en su crecimiento como persona; aunque sin desligar que parte esencial de este desarrollo, lo constituye el fortalecimiento de sus competencias técnicas, necesarias para su desempeño en el mundo productivo.

A diferencia de la educación tradicional en donde el docente es aquel que asume el rol del agente de formación, el instructor, en este caso, es quien mantiene una participación activa, permanente, continua y dialógica durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Lo que

implica que su papel no solo debe contener unas competencias técnicas y profesionales, 2
adicionalmente, es imprescindible que el instructor posea cualidades subjetivas e
interrelacionales que faciliten el desarrollo integral de las competencias de aprendiz (saber hacer,
saber hacer, saber ser). Lo que conlleva la práctica educativa que adquiera una intencionalidad
que parte desde el instructor, y solo es posible comprender estas prácticas si se consideraran los
esquemas de pensamiento, que en cierto modo, nos otorga sentido a sus experiencia educativas
(Meza, 2002).

En consecuencia, este estudio se deriva del interés de explorar y comprender las
representaciones sociales de los instructores, debido a que estas designan una forma de
conocimiento específico, otorgando un sentido a la experiencia y organizándola en un cuerpo de
conocimiento práctico, tal como lo afirman Cárdenas, Soto, Dobbs, Bobadilla-Goldshmidt
(2012) “en las representaciones sociales está el origen de las prácticas sociales” (p. 484). La
relevancia radica en que permite visualizar las modalidades de pensamiento frente el modelo de
la Formación Profesional Integral (FPI), y el cómo estas inciden en la práctica educativa de los
instructores, ya que la Representación social es un factor constitutivo de la realidad social, y a su
vez, es un proceso sobre la cual se construye la realidad.

Serge Moscovici en 1990 (citado por Alves-Mazzotti, 2009) haciendo alusión a los problemas
en la educación destaca;

*La investigación educacional pueda tener un mayor impacto sobre la ‘práctica
educativa’ es necesario que adopte un ‘enfoque psicosocial’. Por un lado rellenando el
sujeto social con un mundo exterior y, por otro lado, restituyendo el sujeto individual al
mundo social. (p.45)*

Así pues, una investigación sobre las representaciones sociales en el campo educativo, según ³ Moscovici, contribuye a la resignificación del sujeto dentro de un entorno social, por medio de la comprensión de las diferentes modalidades de pensamiento que circulan en cada contexto educativo, para así, otorgarle valor e implicación a cada actor social dentro de un espacio y un tiempo determinado que permite la construcción de la representación social.

Este estudio es de carácter cualitativo y se plantea bajo el enfoque metodológico de la complementariedad desarrollado por Murcia & Jaramillo (2008), cuyo análisis cualitativo recuperó elementos propios de la teoría fundada, permitiendo una revisión y comparación constante entre los datos obtenidos (a partir diarios de campo, entrevistas y expresión gráfica) lo cual hicieron posible la comprensión de las realidades sociales representadas por los instructores: Teorías circundantes que nos permita comprender las representaciones sociales que definen las prácticas educativas de los instructores del SENA sobre la Formación Profesional Integral (FPI).

Planteamiento del Problema

El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA se ha instituido dentro de la representación colectiva, como aquella entidad de orden público, que por 59 años ha considerado la formación como vehículo de transformación social, es decir, una forma de impactar en el desarrollo social por el camino de la formación técnica y tecnológica a trabajadores, profesionalizándolos en un campo de desempeño específico.

Esto nos permite de entrada, un reconocimiento del rol de la pedagogía del trabajo dentro de la pedagogía social, como uno de los campos que permite apoyar a las personas y a la economía de un país, proporcionando herramientas de inserción y reinserción laboral. Esto tiene un impacto a nivel político, económico, cultural, social y subjetivo, en otras palabras, su influencia abarca desde la integralidad como sujeto hasta su colectividad. El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, como institución de formación no formal, tiene como objetivo impactar en la productividad, la competitividad, la equidad y el desarrollo del país; esto lo vemos confirmado en el estudio de Bornacelly (2013) *Educación técnica y tecnológica para la reducción de la desigualdad salarial y la pobreza*, donde a partir de un análisis estadístico establece relaciones entre los diferentes niveles de formación (bachiller, técnico, tecnológico, universitario, postgrado) reconociendo que “la educación técnica y tecnológica es una alternativa para disminuir la brecha existente entre la demanda y la oferta de mano de obra calificada, a la vez que contribuye a la disminución de la desigualdad del ingreso en Colombia”. (Bornacelly, 2013, p.116).

5

Históricamente el Servicio Nacional de aprendizaje SENA, desde 1957, surgió como una institución de carácter público bajo una iniciativa conjunta entre el gobierno de la junta militar y la iglesia católica con respaldo de la Organización Internacional del trabajo (OIT), bajo el Decreto-Ley 118, del 21 de junio de 1957. Su función fue proporcionar formación profesional a los trabajadores, tanto a jóvenes como adultos de los sectores de la industria, el campo, el comercio, la ganadería y la minería. En el trayecto de la institución siempre ha buscado brindar instrucción técnica al trabajador y formación complementaria, que contribuya a los empleadores y a los mismos trabajadores a establecer un sistema nacional de aprendizaje. Esta entidad cuenta con una estructura tripartita, que es conformada por los trabajadores, los empleadores y el gobierno, cuyo interés desde sus inicios fue aportar a las empresas “mano de obra calificada” empleando métodos modernos de alta pertinencia para los sectores productivos. En la actualidad la misión institucional es:

Ser encargado de cumplir la función que corresponde al estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país (extraído Misión SENA).

Desde esta misión, se precisa la importancia de un Modelo pedagógico de la Formación Profesional Integral, que se constituye en el vehículo de desarrollo y transformación social. Pensar en desarrollo y transformación social y económica, induce al SENA a mantener a la vanguardia sobre necesidades de los contextos productivos, que, a su vez, son el punto de partida para el diseño de diferentes programas de formación de pertinencia a los requerimientos de cada sector

productivo. Esto hace que la práctica educativa sea, de algún modo compleja, ya que está directamente relacionada con la característica de la institución.

6

Por más de cinco décadas, El SENA en el país se ha reconocido por el trabajo articulado en torno a lo económico, sociológico, psicológico y pedagógico de la realidad actual. Para ello, en su ejercicio ha logrado ejecutar estas acciones y recomendaciones internacionales, dando respuesta a las demandas del mundo del trabajo, la formación basada en competencias, que consecuentemente, han conllevado a implementación de distintos principios de aprendizaje y principios didácticos -estos principios implican incorporar metodologías activas y participativas en la Formación Profesional.

Para garantizar esta formación, el SENA desarrolla el modelo pedagógico de la Formación Profesional Integral (FPI), el cual es definido como:

Proceso educativo teórico-práctico de carácter integral, orientado al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permiten a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida. (Estatuto Formación Profesional Integral, 1997)

El objeto de esta perspectiva pedagógica se encuentra en su contribución a materializar metodológica, administrativa, y operativamente la misión institucional. De modo que se constituye como una estrategia que permite dar respuesta a los requerimientos contemporáneos de los contextos: Productivo y Social.

La entidad posee unos procesos y procedimientos estructurados que permiten responder a un nivel de complejidad en materia pedagógica y administrativa, lo cual requieren una visión, concepción y practica sistémica, solida, fundamentada y pertinente que, desde la perspectiva pedagógica articule y oriente coherentemente todos los procesos institucionales (Modelo

Pedagógico de la Formación Profesional Integral, 2012). Ante ello la OIT (Organización 7
Internacional del Trabajo) recomienda incorporar metodologías activas teniendo en cuenta las
indicaciones que se dan para el desarrollo del Talento Humano a partir de la educación, la
formación y aprendizaje permanente. En ella se promueve que los miembros de las
organizaciones deberían “asegurar el desarrollo y la consolidación de sistemas de educación y
formación profesional que ofrezcan oportunidades adecuadas para el desarrollo y la certificación
de las competencias que requiere el mercado de trabajo” (Pronko, 2005, p. 27).

Se debe tener en cuenta que las competencias no solo pueden ser direccionadas por los
conocimientos científicos, sino que también permitan una flexibilidad técnica que apueste a unas
competencias básicas y aptitudes generales requeridas para la adaptación al contexto laboral “Las
competencias hablan de conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias (...), supone
conocer, comprender y usar pertinentemente” (March, 2006, p.40) en función a ello quienes
brindan este tipo de formación deben no solo conocer, sino también tener un saber aplicado a
determinado sector productivo, lo cual, este modelo trae consigo una nueva exigencia, y es su
articulación en torno al quehacer pedagógico.

En Colombia, y en especial el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, como institución de
formación para el trabajo, se le ha delegado la función de definir *las normas - competencias
laborales* y certificar los desempeños a partir de la norma de competencia. Sin embargo, para
definirlas debe abarcar otras instancias y procedimientos previos a la definición de la norma. En
principio, estas competencias son producto de la gestión de las diferentes mesas sectoriales y el
SENA, en esta instancia se constituyen los parámetros para definir las normas de competencias
en los sectores productivos, sustentados en procesos inductivos.

Seguidamente, una vez exista la norma de competencia, el SENA, con el equipo de metodólogos y pedagogos emprenden la construcción de los diseños curriculares, aunque para ello también se convocan a agentes externos y especialistas del sector para la evaluación de la pertinencia de cada diseño curricular y de los elementos que la componen. Una vez aprobado el diseño, cada centro de formación a nivel nacional, considerando los requerimientos del sector productivo regional, decide implementar dicho diseño. A este nivel, el diseño es conocido como programa de formación, lo cual genera un desarrollo curricular por el equipo de instructores asignados para orientar la formación, donde en conceso, se procede hacia el desarrollo de proyectos productivos para la formación.

Esta estrategia metodológica por proyectos adquiere una alta relevancia para la Formación Profesional Integral, en la medida que direcciona el proceso enseñanza- aprendizaje en la resolución de problemas reales que pueden manifestarse en el sector productivo y en la vida: por este motivo, los proyectos se constituyen como un instrumento de gestión que permite estructurar aquellas necesidades del contexto, y a su vez, garantice la eficiencia, eficacia y calidad en los procesos y los productos. Es decir, la Formación por Proyectos es para el SENA, como una estrategia metodológica nuclear o aglutinadora de un modelo formativo que busca dar una respuesta acertada a las nuevas demandas que emergen de los cambios socioeconómicos provocados por la globalización.

En cierto modo, los proyectos configuran y organizan las acciones técnico-pedagógicas y los procesos enseñanza-aprendizaje de cada programa de formación. Sin duda, es un instrumento de gestión que se ajusta a las expectativas para los saberes y destrezas que pretende desarrollar la institución. Sin embargo, a pesar de lo representativo que puede llegar a ser, la formación basada en proyectos para la formación profesional Integral y los procesos de aprendizaje, por sí sola no

es suficiente para llegar a su cumplimiento. Más allá del propósito institucional de formación para el trabajo, sea el aprendiz el protagonista del proceso, existen otros horizontes donde se expresan rastros de otro de sus protagonistas: el instructor. Este juega un papel determinante en la formación, pero se tiende a desdibujar, a pesar, de que es él quien da las pinceladas gruesas en la formación.

El papel del instructor, desde el modelo constructivista que propone el SENA, es de orientador y facilitador de procesos de construcción del conocimiento técnico en los aprendices, si bien este rol se diferencia con aquellos esquemas de enseñanza-aprendizaje tradicional y su perspectiva docente -como aquel que imparte conocimiento en cierta área para el cual lo convocan, es un mediador entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva del alumno. Según el modelo pedagógico de la Formación Profesional Integral, el instructor es considerado como “un actor que mantiene su participación activa, permanente, continua y dialógica durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 87). Así mismo, debe ser un mediador que posibilite y sea agente de transformación; pero para ello, el instructor no solo debe tener una formación desde lo cognitivo, sino también conocer y aplicar metodologías constructivistas y una ética humanista, que obedece a la intención de la FPI. Como también, debe cumplir con el principio de empoderar al aprendiz a su propio aprendizaje.

La formación por proyectos se ampara en una lógica constructivista donde el instructor adopta una posición de gestor/asesor del aprendizaje, más que de trasmisor de conocimientos, donde:

La principal tarea del instructor se dirige a que los alumnos aprendan a aprender por ellos mismos, que cada uno lidere su proceso de aprendizaje, y para lograr este propósito realizarán numerosos trabajos prácticos (proyectos) de exploración.

(Desarrollo e implementación de la Formación por Proyectos en el SENA, 2012, p. 33)

Aquí se pone en relación la tarea del instructor como aquel que propicia el aprendizaje, para que el mismo aprendiz edifique su proyecto formativo, como una forma de asumir su aprendizaje desde la práctica.

Así pues, en el modelo para la Formación Profesional Integral implementa la estrategia de trabajo por proyectos formativos, que a su vez, también puede ser entendida como una estrategia didáctica, debido a que

Posibilita la articulación de conocimientos mediante el análisis interdisciplinar; su planeación y desarrollo se realizan en función de investigación aplicada, a partir de la formulación de un problema y el reto de encontrar alternativas de solución viables que impliquen el mejoramiento y/o la transformación de una realidad.(Modelo pedagógico de la Formación Profesional Integral SENA 2012. p50)

Como se observa, de manera insistente el modelo y la estrategia metodológica induce y direcciona a que el instructor deba cumplir con dos principios básicos didácticos: primero, el compromiso es actuar como un verdadero mediador o enlace entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos, generando procesos de “modificabilidad cognitiva”¹ ; y segundo, debe empoderar al aprendiz en el control y la responsabilidad como gestor de su propio aprendizaje. Adicional a ello, se logran dimensionar otros roles que debe asumir el instructor dentro de modelo pedagógico SENA, tales como: el organizar secuencias didácticas para que el aprendiz construya nuevos conocimientos, diseñar y coordinar actividades de aprendizaje, motivar y orientar en torno a competencias básicas y participar interdisciplinariamente en la elaboración de

¹ Tomado de: Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral SENA (2012). “La Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feurstein explica que el instructor el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de los aprendices que manifiestan algunas dificultades para la comprensión y desde luego para el aprendizaje; para ello El instructor debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica constructivista y ética Humanística” pag. 87.

las Planeaciones Metodológicas y Guías de Aprendizaje, así como en la evaluación del aprendizaje (p.88). Siendo, el trabajo interdisciplinario una de las grandes falencias en la actualidad.

11

De esta manera, son múltiples los roles y responsabilidades que trae consigo el instructor SENA para el cumplimiento de un diseño curricular en función a la Formación Profesional Integral. Esta situación, análogamente se puede comparar con la labor de un director de orquesta, donde su composición es movilizada por una inspiración, y su creación está en función de la melodía pensada y “vivida”, que, a pesar de su genialidad, la labor se hace más significativa en el proceso de construcción de la melodía: para ello, su empeño se dirige a su orquesta donde acompaña, corrige, afina, es un “vigilante”. Estos roles le son asignados y este los asume por ser un gran conocedor de la técnica y del uso de los instrumentos, para que al final, toda esta dedicación se materialice en una composición, siendo el producto de un trabajo conjunto de cada músico que participa en la orquesta; pero, no sería igual si no fuese por la intensión creadora del director. En el caso del instructor, la melodía es el proyecto formativo que transita por un diseño, una planificación, una verificación, un reconocimiento y una aplicación de métodos y técnicas didácticas (entendido como conjunto de procesos para lograr un resultado), que articulado con los saberes y experiencias del instructor le permite constituir nuevos conocimientos, prácticas y evaluaciones que garantice el cumplimiento del proyecto, y sobre todo, que haga resonancia en el aprendiz, posibilitando la apropiación de saberes y haceres necesarios para el desempeño en el sector productivo.

El exponer estas múltiples facetas o puntos de acción del instructor se constituye en un punto problemático, en la medida que estos roles hacen necesario estructurar la práctica educativa del instructor, para que se oriente a generar actividades de aprendizaje significativas y retadoras que

12

permita al aprendiz reorganizar nuevos conocimientos y apropiarse de nuevos haceres indispensables para su desempeño futuro. Ante ello, Luis Felipe Gómez (2008) dice que la práctica educativa está determinada por multiplicidad de factores: “las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores”(p.30). Para Richarson (1994) citado por Gómez, afirma que pensar la investigación en torno a la práctica, actualmente, se direcciona a cómo los profesores logran la comprensión del aprendizaje y la enseñanza. Según las características de la formación del SENA, la práctica educativa es un nodo de estudio, ya que nos lleva a considerar lo determinante que puede llegar a ser el modo en la que el instructor conciba la formación, debido a que en él subyacen múltiples experiencias, bien sea educativas, profesionales, personales o de contexto que marcan su intensión educativa, y esta, lo conlleva a asumir los roles y sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva particular. Por ello, vincular al instructor con el director de orquesta nos lleva a la reflexión sobre qué lo inspira a tomar ciertas medidas en torno a la formación, o qué lo lleva a tomar cierta posición frente a sus prácticas.

Ahora bien, el interés sobre el estudio en torno a la práctica educativa en el SENA emerge a partir de los fenómenos que surgen de las jornadas de desarrollo curricular en el Centro Agropecuario de Buga del área de Comercio y Servicios, donde se convoca semanalmente a los instructores. En las observaciones registradas en el diario de campo se evidencia constantes comportamientos que connotan la apropiación de los instructores en torno a los principios del Modelo de la Formación Profesional Integral y la estrategia metodológica, en la medida que no se logra identificar una apropiación o quizás una comprensión del modelo a la hora de implementar un diseño curricular o un equipo de desarrollo curricular en un proyecto formativo. En el siguiente registro de observación lo podemos observar:

RN termina su clase sobre lineamientos de elaboración de guías de aprendizaje. 13

Diciendo: - bueno, esto es todo. Ahora, los que tienen oferta de ingreso de julio, reviso proyectos hasta las cuatro- El grupo recogen sus pertenencias, cierran sus computadores y salen al receso, pero se observa que tres gestores como WS, AG y MC que abordan a algunos de sus compañeros antes de que se retiren. Se logra escuchar que se encuentran preguntando sobre la disponibilidad de tiempos de sus compañeros para desarrollar el proyecto formativo y para contar con apoyos en el proceso de formación, en el desarrollo de ciertos contenidos de cada programa. AG se acerca a PR, saca un cuaderno y apunta. WS pregunta JV sobre los horarios, conversan y concretan algo, JV sale del salón rápidamente. MC se encuentra afuera hablando con el coordinador (Observación #4, 11/06/2015)

Este fragmento demuestra las inconsistencias en los instructores a la hora de diseñar y planear un proyecto formativo, considerando que esta estrategia metodológica es la que permite orientar e implementar la formación, en consecuencia, el punto de partida para desarrollar un proyecto es poseer un equipo interdisciplinario de instructores para poder gestarlo, pero, en esta situación, ocurre de manera inversa, donde se percibe una ruptura en la estrategia metodología y en los propósitos del modelo pedagógico, revelando una formación basada en contenidos, ya que lo que solicitan los tres gestores o instructores -referidos como WS, AG y MC-, es apoyo o inclusión de los instructores en ciertas áreas de conocimiento en un momento del proceso de formación, esto desvirtúa la implicación del instructor como ejecutor dentro del proyecto. Si estas situaciones se reflejan en el diseño curricular ¿Cuál es la representación del equipo de instructores dentro de la gestión de un proyecto? ¿Cuál es la importancia del instructor dentro del proceso de formación? ¿Qué importancia se le atribuye al modelo de formación? ¿Ante esta modalidad es posible la

ejecución de un proyecto? ¿Qué conlleva a asumir la labor como instructor? ¿Qué podría acontecer en la práctica educativa de los instructores? Si lo vinculamos al instructor como director de una orquesta ¿Dónde está esa intención creadora? ¿Qué clase de melodía produce?

Según Gómez (2009)

La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean (p. 31).

Lo que implica es que, a pesar de tener un conocimiento y la técnica, la práctica educativa está vinculada a la filosofía institucional, como aquel escenario donde se ejecuta el acto educativo que se fundamenta dentro de un modelo de formación; sin embargo, aún prevalecen algunas cuestiones frente a la práctica. Anteriormente, resaltamos que uno de los roles es participar interdisciplinariamente en la elaboración de las Planeaciones Metodológicas, pero en la situación anterior abordada, se logra vislumbrar no una participación o en una planeación, sino un papel colaborativo, incluyente mas no dialogante. Cabe la posibilidad de preguntarnos, si existen ciertas teorías implícitas que le sirven al instructor para dar regularidad a la experiencia que permite dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje, como al trabajo interdisciplinario ¿Será que en la labor del educador existe una determinación epistemológica que oriente su quehacer? Entonces, cuál sería el sustento epistemológico del instructor que trascienda los límites de la institucionalidad.

De cierta manera, la preocupación de esta situación puede tener un impacto directo en el aprendiz, en tanto, ya que la calidad de la formación puede verse cuestionada, haciendo eco en el

momento que éste llegue a su etapa productiva. Pero, tan solo sería una consecuencia algo 15
hipotética en torno al problema, dejándolo susceptible a un análisis y la interpretación.

A pesar de ello, a modo general, este fenómeno se constituye como punto de partida para resaltar la importancia del reconocimiento de esta realidad social, en la medida que este tipo de prácticas educativas puede llegar a cambiar el sentido de la formación que promueve la institución. Mazzitelli (2009, p. 270) afirma que la relevancia de estos estudios es porque retoman el interrogante sobre “qué es ser la docente para los profesores” - en este caso particular, qué es ser instructor para los instructores- como un tema de gran interés tanto para la investigación educativa como para la construcción de políticas educativas adecuadas en torno a la formación para el trabajo.

El indagar sobre estas prácticas educativas y la importancia del rol del instructor dentro del modelo, nos lleva a poner nuestra atención en torno a la comprensión y reconocimiento de aquellas Representaciones Sociales que hablan de las prácticas, atribuciones, percepciones y de aquellos significantes que tienden a organizar la realidad y los roles en los instructores SENA en torno a los procesos de la Formación Profesional Integral, como también de la naturaleza de los procesos enseñanza.

El reconocimiento de las representaciones sociales de los instructores SENA nos orientará hacia una comprensión de cómo perciben el entorno y sus prácticas, cómo estos actores interpretan la realidad, los discursos y el contexto, que permitan otorgarle sentido a lo que es formación y su participación dentro de esta.

Concebir este estudio bajo esta perspectiva, es poner en evidencia a un sujeto en función de la premisa que resalta Moscovici (1979, p. 31) “No hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo)”, es decir, los constructos sociales y el sujeto no se pueden

considerar estancias heterogenias, ambas hacen parte de un campo común. El individuo se encuentra inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que, en cierto modo estos han sido concebidos por la persona o la colectividad “son una prolongación de su comportamiento y solo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permite conocerlo” (Moscovici, 1979, p. 32). Todo conocimiento se deriva de una práctica y de un espacio propio que los caracteriza, y también, del papel particular del sujeto Cognoscente: Cada uno tiene propiedades representativas, en la medida que, cumplen un papel en el momento de llevar a cabo un oficio en la técnica. 16

Podríamos comenzar de un modo más llano y preguntarnos por qué los contenidos de las representaciones sociales pueden llegar a constituirse en objetivos de una investigación educativa. En principio, las Representaciones Sociales, en este estudio permiten un dialogo de la psicología social dentro del campo de la educación como modo de comprensión de la construcción social y del conocimiento por parte de los sujetos. Ante ello Michel Gilly (1987) considera que

El campo educativo aparece como el lugar privilegiado para ver cómo se construyen, evolucionan y se transforman las representaciones sociales en los grupos sociales y para aclarar el papel de esas construcciones en las relaciones de éstos con los objetos de su representación” (Traducido del Francés por María Elvira Rodríguez Luna, 1996, p.69).

Esta afirmación convierte a las Representaciones Sociales, en una perspectiva teórica que se hace significativa para el campo de la educación, en la medida que permite la comprensión de las prácticas educativas y formativas, entendidas, como aquellas que van más allá de la socialización, de los actos de enseñanza y aprendizaje, o de un dominio de técnicas pedagógicas.

La representación social en este contexto, se funda sobre los valores y concepciones que delimitan los esquemas dominantes inscritos dentro de una realidad social e histórica del sistema educativo e institucional. 17

Es importante reconocer que en esta intersección entre lo psicológico y lo social, donde se abordan el problema de cómo el sujeto en condición de sujeto social, aprehende de los acontecimientos de la vida diaria, de las propiedades inmersas en el entorno, la información que circula de las personas de nuestro entorno próximo o lejano, a esta integración psicológica y social se le denomina conocimiento de *Sentido Común o Pensamiento Natural*. Entendiendo que este conocimiento, es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido, lo cual supone un dominio sobre nuestro entorno, una comprensión y explicación de los hechos e ideas latentes de la vida del sujeto, las actitudes frente a las personas, y la posición frente a ellas, que direcciona los modos de responder a las preguntas que nos plantea el mundo, el acontecer histórico, nuestra vida, entre otros.

Así pues, el estudio de las representaciones sociales en el SENA Centro agropecuario de Buga (como en cualquier otro espacio social) se orienta a comprender las situaciones propias de este contexto donde se ponen en relación las experiencias, los conocimientos y las prácticas de los actores, en este caso, de los instructores que se encuentran inscritos y subjetivamente implicados en un lugar y rol específicos, como también dentro del campo institucional, social y cultural más amplio (Jodelet, 2011, p. 151). El abordar las prácticas educativas, desde esta perspectiva, permite el acceso a todas las facetas de la realidad que es el objeto de una apropiación, de alguna manera instantánea, en un momento determinado. Es una contextualización que trae consigo una implicación histórica.

Entre tanto, este estudio pretende hacer un acercamiento a la comprensión de la realidad y a 18 las diferentes modalidades de pensamiento que orientan las prácticas educativas de los instructores SENA, explorando no solo cómo estas se interrelacionan con el Modelo Pedagógico de la Formación profesional Integral, sino también, como refieren su rol como instructor dentro de este modelo de formación, inclusive, cómo confiere significado al encuentro con el Otro, ya sea aprendiz o compañeros instructores dentro del marco institucional.

En cierta medida, el hecho de que una persona se adscriba al contexto y asuma un rol, incide de manera preponderante en la elaboración individual de la realidad social, y esto, permite que emerjan visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos. Así pues, la realidad cotidiana se concibe como una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Por ello, el abordar estas realidades en el contexto SENA Centro Agropecuario de Buga, nos permitió entender los modos de conocimiento y los procesos simbólicos que estructura el modelo de formación en relación con la conducta o las prácticas educativas.

En síntesis, volviendo a la analogía del director de orquesta, el estudio de las representaciones sociales permitió identificar los contenidos de las melodías del instructor, las notas que hacen que su música resuene en el entorno social, cultural e institucional.

2.1. Pregunta Fundamental

19

¿Cuáles son las representaciones sociales de los instructores SENA frente al modelo de la Formación Profesional Integral asociado a las prácticas educativas?

2.2. Objetivo General

Comprender las representaciones sociales de los instructores SENA del Centro Agropecuario de Buga frente al modelo Formación Profesional Integral (FPI) asociado a las prácticas educativas

2.3. Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas educativas de los instructores SENA
- Establecer relaciones entre las prácticas educativas y el modelo de la Formación

Profesional Integral (FPI)

- Interpretar las prácticas educativas y los discursos de los instructores del SENA sobre la Modelo de la Formación Profesional Integral

Estados del Arte

Ante los interrogantes suscitados en este estudio en torno a las representaciones sociales de los instructores frente al modelo pedagógico basado en una Formación Profesional Integral (FPI) y cómo estas tienen implicación en sus prácticas educativas, junto con los acercamientos registrados de la realidad social se logró realizar un rastreo de diferentes estudios y hallazgos teóricos que permitieron visualizar información que abarcaran las problemáticas desarrolladas en torno al fenómeno educativo que hoy nos convoca. Por lo tanto, las categorías que emergieron surgen de la información consignada en los diarios de campo, las cuales, fueron orientativas para el rastreo de los antecedentes investigativos y teóricos: estos lo comprenden temáticas relacionadas con las representaciones sociales en el contexto educativo, formación y práctica educativa, haciendo énfasis en aquellos que hicieran referencia al educador.

3.1. En el contexto nacional

El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, cuenta con un modelo pedagógico basado en la Formación profesional Integral, cuya intención es responder desde una perspectiva humanista con pertinencia, a los contextos productivos y sociales contemporáneos, según lo descrito en el *Modelo Pedagógico de la formación Profesional Integral* (2012). El pensar un modelo nos permite describir, orientar y explicar la práctica educativa, en función del primer objetivo de la institución

Dar formación profesional integral a los trabajadores de todas las actividades económicas, y a quienes sin serlo, requieran dicha formación, para aumentar por ese medio la productividad nacional y promover la expansión y el desarrollo económico y social armónico del país, bajo el concepto de equidad social redistributiva. (LEY 119 DE 1994, Art. 3.) 21

En el modelo pedagógico, el enfoque que se confiere a la formación como “un equilibrio entre lo tecnológico y social; comprende el obrar tecnológico en armonía con el entendimiento de la realidad social, económica, política, cultural, estética, ambiental y del actuar práctico” (p.15). Lo que implica, que la Formación Profesional Integral se desarrolle por medio de una propuesta pedagógica fundamentada en el *desarrollo humano* del Aprendiz, como persona; aunque parte esencial de este desarrollo, lo constituye el fortalecimiento de sus competencias técnicas, necesarias para su desempeño en el mundo productivo.

En el artículo desarrollado por Julio Cesar Vargas (2010) de la Universidad del Valle, denominado *De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido*, hace un circuito hermenéutico de comprensión del término formación: su uso y vinculación con la formación humanista e integral. Dice Vargas (2010), para identificar el motivo de que la educación humanística se ha desintegrado, por las exigencias en “calidad” como concepto básico de la educación en la sociedad de conocimiento, respondiendo a ello aparece la formación integral que alude a la importancia de la formación estética, ciudadana y disciplinar. Frente a esta formación Vargas agrega, “el problema está cuando el concepto de ‘calidad’ se asocia con la tesis de que la educación es semejante a un proceso de producción, cuyos resultados pueden ser evaluados en términos de ‘competencias’ ” (p.163).

Ante una formación basada por competencias que rige el Servicio Nacional de Aprendizaje 22 SENA, Sergio Tobón (2007) dice, que ésta se constituye como un elemento organizador de perfiles y mallas curriculares, como también, es útil para la organización del aprendizaje. Una idea que también desarrolla Martínez & Echeverría (2009) en su artículo *Formación basada en competencias*, aportando a esta concepción de Tobón, la cual afirman que el desarrollo de competencias a partir de programas formativos “exige cambios en las estrategias pedagógicas, en los enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado al docente y alumno” (p.133) donde está orientado a la solución de problemas, más que en la repetición de contenidos.

Siguiendo con esta postura, Arana, Astigarraga, Carrera, Rodríguez & Zubizarreta (2007) consideran la formación en competencias, como uno de los principios de aprendizaje en el SENA para la formación profesional integral, implica la adopción de metodologías activas, por ello, se constituye una formación basada en proyectos, como estrategia metodológica que contribuya a un aprendizaje activo.

Bornacelly (2013) aquí en Colombia, confirma que el retorno económico está determinado por el nivel de estudio, y que la formación técnica y tecnológica marca la pauta en cuanto al retorno económico, presentando mayor oferta dentro del sector productivo, la incorporación de técnicos y tecnólogos permite la competitividad del país, incrementando el ingreso laboral, cerrándola la brecha salarial y disminuye la pobreza y la desigualdad.

Ahora bien, en tanto al educador, como protagonista del proceso educativo, en la Unidad Técnica del Servicio Nacional de Aprendizaje (1987) en su artículo 33 dice que “Son docentes quienes diseñan, orientan y evalúan los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es, instructores, asesores de empresas, supervisores y asesores técnico-pedagógicos” lo que cabe resaltar en este concepto es, que en un tiempo el SENA, aglutinó el rol del educador en

docente-instructor- asesor- supervisor, ampliando los interrogantes sobre la representación del 23 educador en diferentes campos de la educación.

El estudio de Marín (2014) se visualiza al profesor como producto y protagonista en las transformaciones educativas de los contextos, resaltando que desde la práctica del profesor se puede reconocer las múltiples lecturas sobre la educación, la pedagogía, el currículo y la evaluación. En tanto al cambio educativo “el profesor configura su plan de vida en la medida en que el centro escolar favorezca su desarrollo profesional” (p.133), en cierta forma, los factores motivacionales en los docentes determina el cambio educativo, una relación recíproca entre el desarrollo profesional y el centro de formación.

Por otro lado, Murcia, Pintos & Ospina (2009) desde la teoría de los imaginarios sociales en contexto universitario, hacen relevancia a otras dimensiones de lo social, donde hacen una comprensión de los imaginarios de los estudiantes y profesores sobre cómo estos construyen la universidad; Aquí logran identificar que éstas implican un compromiso social e institucional donde se pacten acuerdos hacia propósitos comunes, como también, una apertura hacia la individualidad. Esto los llevó a concluir que sin excepción, los imaginarios de los estudiantes y profesores, en especial los imaginarios los instituidos, se amparan en el modelo de moratoria social.

Posteriormente, Murcia & Jaramillo (2014), en su artículo *Educabilidad y normalidad: imaginarios sociales de los maestros*, retoman los imaginarios sociales en torno a la educabilidad, como un constructo en el marco de acuerdos sociales, que a su vez, permiten el reconocimiento de motivaciones, fuerzas y creencias que dinamizan a los maestros. En donde se reconoció que en los maestros, la formación es un modo de administrar el poder, donde el control

es una coordenada social para los imaginarios, cuyas acciones que se desarrollan en su mayoría, corresponden a lógicas tradicionales.

Desde la teoría de la representaciones sociales, Santana & Hernández (2014) desarrollan un estudio donde el eje de indagación son la representaciones sociales que los estudiantes tienen en torno al trabajo docente, considerando en principio, a este último como uno de los ejes en los procesos de transformación educativa. Estas representaciones sociales dotan de sentido a la labor docente, en el cual poseen dos dimensiones: una que es la formación del docente, de la cual debe ir más allá del campo disciplinar, como también que pueda vincularlo con una realidad social, política y cultural del país. En segundo lugar, la representación social del docente gira en torno a que éste sea generador de un ambiente que facilite la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral, en que las características personales del docente en su práctica aportan a la interacción con sus propios marcos de referencias -personales, sus actitudes, sus necesidades e intereses- que les permite constituirse ya sea como facilitadores u obstaculizadores de los propósitos educativos.

Paime (2009), hace una revisión y análisis profundo de diferentes estudios a nivel iberoamericano donde se vislumbra el cómo se está representando la angustia docente, lo cual abarca el malestar y la violencia docente. Afirma que el malestar docente se constituye en uno de los focos de presión de los maestros, que puede ser causante o agravante de las manifestaciones de violencia escolar. La percepción negativa frente al cambio en el sistema escolar se vincula a varios puntos que se vuelven problemáticos, como son: la globalización, la profesionalización, la pauperización de la actividad docente, la solidaridad del gremio y el papel de la investigación docente, entre otros. Para lo cual identifica que la angustia docente está mayormente asociada a la necesidad de trabajar más horas (por sobrevivencia), que al

desgaste emocional de la efectividad de la labor docente (razón más común en los países desarrollados). En Latinoamérica, la violencia escolar se apuntala al concepto de “precariedad”, “precariedad”, pues es una impotencia del docente frente a las transformaciones del sistema y al no situar la educación en un mayor estatus, la situación económica y la vulnerabilidad que sienten los docentes frente a los micro-poderes (magisterios, directivos y padres de familia) afecta la labor formativa. 25

3.2. Los abordajes internacionales

García M.D. (2010) hace un estudio reflexivo denominado *El educador como agente de Formación*, donde hace un rastreo en torno a la imagen del educador, la implicación de la tecnología en la práctica pedagógica, los ámbitos de la actividad educativa y la noción de formación, y cómo esta última opera en el educador. Ante al concepto de formación la autora convoca a Gilles Ferry (1990 y 1997), como “un trabajo que es libremente imaginado, deseado y perseguido”(p.121) lo que implica que en la formación no hay imposiciones, y menos se reduce a una acción impuesta por un educador, siendo su propósito la construcción de nuevos ordenes de actuación y de reflexión del sujeto; ante esta premisa de Ferry, García cita a Hans George Gadamer quien da un giro al concepto desde una lógica ontológica, en el que para que ocurra la formación, es indispensable considerar diversos componentes históricos y culturales como:

Las experiencias hermenéuticas, experiencias estéticas, experiencias del tú, jugar, vivenciar, reconocer la influencia y posibilidad que tiene sobre la persona, la historia, el lenguaje, la tradición, el juego, la vivencia, etcétera. En síntesis, el estatus de la práctica interpretativa requiere de los tres momentos de la hermenéutica gadameriana: la comprensión, la interpretación y la aplicación (García, M.D. 2010. p. 121)

En síntesis, en la formación práctica el ser humano debe: salir de lo natural y liberarse, ser responsable de su profesión, trascender de las necesidades básicas hacia niveles superiores de inteligibilidad según Hegel. La formación tiene múltiples sentidos para su comprensión, lo que distingue la tarea del educador para formarse a sí mismo y proporcionar las estrategias para que el educador redefina su acto de enseñar y de formar. 26

Las metodologías activas son pertinentes dentro de una formación basada por competencias, que es la modalidad orientadora de formación en el SENA, en la que según March Fernández (2006) el estudiante tiene un papel activo para hacer cumplir un objetivo, mientras que el docente tiene el rol de guía y recurso para alcanzar el propósito. Sin embargo, para Kolmos (2004) la efectividad de los proyectos como herramienta metodológica muchas veces depende de la motivación, el estudiante y el contexto cultural a la que se dirige el proyecto.

Este tipo de formación para Pronko (2005), en su texto *Recomendación 195 de OIT: : Cuestiones históricas y actuales de la formación profesional*, define la formación profesional como “un conjunto de acciones de transferencia tecnológica, tanto de trabajo como de producción, adaptación e innovación” (p.14), y establece un nexo entre educación, formación y productividad, en el hecho de comparar ciertos países y su productividad, lo cual está supeditada a que su población esté más educada o instruida, con ello se comprueba el rol que desempeña la formación en el desarrollo de la competitividad. Estas perspectivas tienden a desdibujar a los actores de la formación, a darle un representatividad al desarrollo productivo y competitivo de una nación.

Machado, Zambrano & Montes de Oca (2015) presentan en su artículo la dificultad que hay para poder definir el concepto de competencia, debido a que es un término integral y

complejo. Se aborda la competencia desde el ámbito académico y pedagógico como las acciones que tendrá un alumno para realizar una tarea después de haber aprendido. Por otra parte, está el enfoque socio formativo y empresarial donde la actuación de una persona se da en un marco ecológico.

En otra dirección, como uno de los actores principales del acto educativo encontramos al educador. Muchos estudios han tomado al docente como eje central de sus indagaciones como es el caso de Treviño & Cruz (2014) en investigación denominada *La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente Análisis desde el ángulo de la significación*, más allá de hablar sobre la significación de la reforma en educación básica en México, nos muestra cómo algunas significaciones previas del quehacer docente median la forma de adoptar los cambios educativos, ya que existen ideas compartidas en el campo docente que permite explicar la novedad.

En otro latitud, en Chile, García (2011) indaga sobre las repercusiones que tienen las reformas y la gestión del conocimiento pedagógico por medio de las representaciones sociales que tienen los profesores, cuyos objetivos más destacados era indagar sobre la concepción de los profesores sobre las políticas públicas y comprender la relación existente entre la práctica docente y los requerimientos impuestos por estas políticas públicas, los resultados obtenidos dicen que: en el momento de instaurar una política hay poco conocimiento sobre las condiciones cotidianas y laborales con las que el docente se expone, como desplazamiento o tiempo para planear estrategias innovadoras, como tampoco estas políticas toman en cuenta la heterogeneidad social, económica e intelectual de los alumnos, evidenciando así que en muchas ocasiones las demandas por los buenos resultados, provoca que el quehacer docente este centrado en la preparación para el cumplimiento de los estándares, desplazando la labor de formación con los alumnos. Es todo

un desafío, dice García (2011), en tanto que gran parte de los docentes sienten el deber moral 28 de responder a las necesidades de los alumnos, pero a su vez, persiste una presión del sistema para cumplir las demandas de las políticas públicas en educación y su estandarización.

Por su lado, Mazzitelli & Aguilar (2009) indagando sobre las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia, identifican que las premisas que poseen los docentes sobre la profesión inciden en sus prácticas en el aula y hacia la institución escolar, de cierta forma, la identidad profesional- docente es una construcción dinámica y continua, y a su vez, social e individual. Campo- Redondo & Labarca (2009) retoman la corriente de las representaciones sociales para indagar en torno al rol orientador de los docentes por medio de la teoría fundamentada, donde los estudiantes de la facultad de educación, describieron que la representación ideal del docente debe desempeñar un rol de orientador, y con ello múltiples dimensiones: que se preocupe por sus alumnos, tener vocación y motivación, preservar una imagen que debe cuidar y sus experiencias deben causar impacto en el estudiante.

Guirado, Mazzitelli, Aguilar, & Olivera (2013) en su artículo *Representaciones Sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química*, tuvieron como criterios de inspección de las representaciones sociales: responsabilidad en el desempeño docente, la formación del docente, relación con los alumnos y dependencia institución. Estos criterios se tuvieron en cuenta para la elaboración de un cuestionario, la estructuración del protocolo de entrevista y de la observación. En consecuencia el análisis de esta información se manifestó una marcada necesidad de generar espacios para que los profesores que permitan la reflexión sobre la práctica en el aula poniendo en relación las representaciones sociales identificadas para que incidan en el quehacer docente.

La teoría de las representaciones sociales como la modalidad que permite organizar el pensamiento y las prácticas sociales, hace al campo de la educación un espacio propicio para sus indagaciones, la cual permite un reconocimiento al sentido común, que según Piña & Cuevas (2004), el sentido común y sus diversas modalidades permite identificar la formas de pensamiento de los agentes educativos, permitiendo de este modo una interpretación social de las interpretaciones de la vida cotidiana. Así mismo, en otro estudio emprendido por Arbesú & Gutiérrez junto con Juan Manuel Piña (2008), se aproximan a las representaciones sociales de los profesores, esta vez frente a otro proceso como es la evaluación docente y la investigación en un contexto universitario, en la cual, la valoración que se les da con los incentivos docentes, no implica una mejora en la docencia; por lo tanto, los instrumentos para la valoración docente no son adecuados. 29

En la tesis doctoral de Cardoso (2011) resalta el interés por las “concepciones docente” ya que esta resultan ser un foco importante en la investigación educativa. En tanto que estos resultados apuntan a que estas concepciones influyen fuertemente en la práctica docente dentro y fuera de ellas. En consecuencia, este estudio se orientó a investigar las actitudes y discursos de los profesores del Brasil ante la pedagogía, utilizando como marco teórico de análisis la Teoría de las Representaciones Sociales y la Teoría del Conflicto intergrupo. Los datos obtenidos sugieren que una parte de los profesores tienden hacia una actitud negativa con relación a la pedagogía y a los pedagogos. Según las entrevistas realizadas, se muestra unos estereotipos negativos frente a la figura del pedagogo, en donde los participantes sostienen que hay un distanciamiento entre teoría y práctica, cuya raíz se encuentra en la división técnica del trabajo escolar.

Otro estudio en torno a las representaciones sociales (RS) en torno a los contextos educativos y en especial sobre la calidad de la educación, es el emprendido por Cerda & Opazo (2013)

donde hacen un rastreo de las RS en los discursos en medios escritos producidos durante el conflicto estudiantil del 2011 en Chile. Es destacable en este estudio el enfoque metodológico que eligieron desde la teoría fundada, en el cual lograron una categorización de los datos de 29 documentos escritos desarrollado en el periodo de Julio y Noviembre del 2011. En los resultados se evidenció la emergencia de condiciones que demarcaron la calidad educativa, como son: condiciones causales, condiciones contextuales y condiciones intervinientes. En las causales se reconocieron la efectividad de la reforma educativa, la situación desmejorada, la política, incorporación de privatización, la calidad de las instituciones educativas. En las condiciones contextuales abarcaron temáticas como la demanda de educación, los cambios sociales y las preferencias culturales frente una carrera. En la condiciones intervinientes, consideraron las situaciones de diversidad educativa, las distinciones entre niveles educativos y el factor de implementación de políticas.

En el artículo, *El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar* de Aguado, Riveroll & González (2009) resaltan que el docente, como actor social, debe ser flexible de pensamiento para poder ofrecer a sus alumnos un nuevo conocimiento para mitigar el nivel de deserción. Consecuentemente, concluyen que el sistema educativo del mundo, deberá crear unas políticas junto a docentes, padres de familia y alumnos, en el cual se pueda abordar varios aspectos sociales, que contribuyan no solo a la formación del alumno, sino que también ayuden a rescatar la importancia de su presencia en el entorno, pues aún hay una visión muy reduccionista.

En cierto modo, las representaciones sociales se han constituido en un referente teórico para la investigación en el campo educativo, como lo dice Materán (2008) ya que estas tienen un lugar importante porque intervienen dentro de las prácticas educativas, incurriendo en la

formación del conocimiento escolar. De igual manera, Alasino (2011) miembro del Consejo 31 Nacional de investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, resalta los alcances que puede tener esta teoría para el campo de la educación: primero, el extraer las representaciones que han elaborado los actores de la comunidad educativa permiten interpretar el sentido que le adjudican al espacio y a los procesos educativos. En segundo lugar, no permite una comprensión de la direccionalidad que tienen estos procesos. En tercer lugar, el conocer las representaciones que nacen en la interacción permite, en muchos casos, analizar la relación entre el diseño de un programa y su implementación. Alasino cita a Mireles Vargas (1994, p.6) “las representaciones sociales permiten acceder a la subjetividad de los actores sin perder de vista los aspectos institucionales”.

Para Bobadilla, Cárdenas, Dobbs & Soto, (2009), en la búsqueda del saberes pedagógico del docente y estudiantes, enfatizando en que, en los docentes se ubica la clave para una formación profesional, pero para ello, se requiere delimitar conceptualmente el saber pedagógico que se construye como objeto epistémico de esta formación, en tanto que se delimite el sentido al ser profesor y su identidad profesional. Consecuentemente, las prácticas que asume el profesor es a partir de los significados que el mismo le da, estructurando y orientando su acción pedagógica. Por ello, estos autores en un artículo posterior, Cárdenas, Soto, Dobbs, Bobadilla (2012), equivalen el saber pedagógico como una representación social “por su función de elaboración de un sentido común, de construcción de identidad social, por las expectativa y anticipaciones” (p. 484) es decir, las prácticas sociales tienen su origen en las representaciones sociales.

Ahora bien, con respecto a la práctica educativa se han podido identificar varios estudios, entre ellos el estudio de García, Loredó & Carranza (2008) hacen un análisis de la práctica docente, el cual lo abordan desde el pensamiento didáctico y la interacción en el aula, donde por

medio de talleres se hizo una reflexión sobre la práctica educativa, como también utilizaron 32 observaciones en clase, ante los resultados obtenidos llegaron a considerar que es necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo del docente. El visualizar la práctica educativa y docente es un modo de cambiar las prácticas tradicionales de la evaluación docente.

Por su parte Córdova, Martínez & otros (2012) hacen una evaluación de la práctica educativa del instructor, desde el punto de vista de los participantes, donde se destaca la importancia del dominio de saberes junto con la planeación didáctica, esta última debe incluir el uso de elementos digitales. En los análisis emergieron puntajes muy bajos en tanto creatividad, innovación, y trabajo en equipo, ante ello se recomienda que se debe promover una autoevaluación. Elizalde, Olvera & Torquemada (2012) en su estudio *Evaluación de programa estratégico de formación Integral de la AUEH y su impacto en la práctica docente*, muestra similitudes en los análisis de la investigación de Córdova, donde la evaluación a los profesores muestra que se le debe dar un mayor énfasis en la didáctica, adicionalmente, hace relevancia que la formación docente no tiene implicaciones en el mejoramiento de la planeación de su actividad docente.

Siguiendo con los estudios en torno a la práctica educativa, Chirinos & Padrón (2010) en su investigación denominada *La eficiencia docente en la práctica educativa*, consideran la práctica educativa como las estrategias y procedimiento que emplea el docente para desarrollar la potencialidad del alumno. Ante ello, y a partir de etnografía, lograron identificar que la eficiencia docente en la práctica docente “tiene que ver con el cómo el docente enfrenta las diferentes realidades educativas de una manera más comprometida, referidas a las

diferentes estrategias para el aprendizaje dirigidas a conseguir principios de equidad y justicia 33 en el hecho educativo” (p. 491).

En el artículo, *Los determinantes de la práctica educativa*, Gómez (2008) dice que la práctica educativa está determinada por múltiples factores que pueden ser por las características de la institución, las experiencias previas del alumno y docente, así como de la capacitación que haya recibido este último. El autor dice que quizás la transformación de la práctica es debido a una mala comprensión de la misma “si no comprenden los propósitos, tampoco se puede entender lo que las acciones significan” (Gómez, citando a Olson, 1992. P. 30). Desde esa perspectiva la práctica educativa es entendida como

Un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean (p. 31)

A pesar de que en este texto los trabaja desde las teorías implícitas, de algún modo nos expone la importancia de trabajar en torno a las representaciones sociales, en tanto que exalta la idea de que es necesaria una revisión de la práctica educativa en la medida que estas se explican identificando cómo se llegó a preferir unas sobre otras. En consecuencia, se resalta que las prácticas están determinadas por la cantidad de experiencia como profesor, la disciplina que enseña y su contenido pedagógico.

En la revisión desarrollada por Meza (2002), adoptando algunos postulado de Wilfred Carr, que son representativos para este estudio, donde la práctica educativa “Es una actividad intencional, que el docente desarrolla en forma consciente que solo podemos comprender adecuadamente si consideramos los esquemas de pensamiento, en cuyos términos otorga sentido a sus experiencias los educadores” (p.3). Pero estas prácticas educativas son también de carácter

social, ya que un esquema teórico no se asume de forma aislado, la forma en como el docente 34 piensa depende de lo que se aprenda de otros colegas y de lo que se comparta con ellos, es a través de ellos que se logran preservar las tradiciones de pensamiento y prácticas educativas en cuyo marco se ha desarrollado.

Ventura (2014) establece una relación entre los conocimientos psicológicos y las prácticas educativas, estableciendo una articulación entre ambas, con tradiciones psicoeducativas que permitan minimizar la brecha entre conocimientos, teorías y prácticas para la formación de próximos docentes y actualización de los que se encuentran en ejercicio. Para lo cual propone, que haya una reconstrucción del conocimiento práctico, donde el profesor retome las ideas y actos cotidianos de enseñanza y pueda problematizar sobre estas como forma de abordar teorías implícitas, creencias, valores y artefactos que configuran su práctica.

Consecuentemente propone que el docente construya su propio material, ya que estos permiten al estudiante integrar las enseñanzas hacia el proceso de interiorización- exteriorización. Por ultimo, resalta la importancia de los estudios o investigaciones de diseño, donde se desarrolla una aproximación metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto.

Un estudio en torno las prácticas educativas, es el emprendido por Chávez & Jaramillo (2014) donde manifestaron la relevancia de analizar este tipo de prácticas en la formación de docencia universitaria, donde aborda desde tres puntos importantes de referencia: En primer lugar, el estudio de las prácticas educativas, la enseñanza corresponde a un proceso de ayuda planificada. Segundo, el papel del discurso en las prácticas educativas, donde el discurso determina la actividad y define la construcción de significado. Y por último, los elementos metodológicos, por medio de mapas de interactividad en el que se visualiza de mejor manera

cómo se estructura la participación. Chávez & Jaramillo, concluyen que dentro de la actividad 35 educativa, la interacción entre alumno y docente varía en función del contexto, la tarea el objetivo y el contenido de lo que se pretende enseñar, siendo entonces, que la transmisión del aprendizaje significativo, no solo sea por medio del discurso del docente, sino también por la utilización de otros medios que faciliten una mejor comprensión de lo que finalmente se desea enseñar. En este sentido, se hace importante reconfigurar los programas de formación, haciéndole ver su aplicabilidad en contextos reales y así poder valorar y determinar tiempos y duración para su implementación.

En el estudio desarrollado por Vera- Noriega, Islas & Rodríguez (2008) referenciado en el artículo *Tipología de la práctica docente en educación superior tecnológica*, tiene como intención definir el grupo de profesores del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) a partir de las percepciones de los alumnos a cerca de los docentes y la forma que se asocia con el rendimiento, motivación y satisfacción académica, por medio de un cuestionario. Ante ello, el contraste de las diferentes tipologías de la práctica docente, en función al perfil del docente según el modelo de enseñanza, lleva a plantear unas posibles estrategias que permitan una reconversión docente a partir de la practicas actuales: que el docente se conecte con las necesidades de los alumnos en un sentido psico-didáctico, mayor formación para los docentes y asistencia para mejorar su desempeño; por último, impulsar innovaciones que posibilite la reingeniería del perfil docente.

Para Cañedo & Figueroa (2013), retoman la práctica docente en educación superior desde la perspectiva de la complejidad, ya que consideran que esta tiene como un objeto de estudio complejo, en donde se pone acento en la relación maestro-alumno, considerando que en esta relación se identifican aspecto políticos, institucionales, administrativos y normativos, partiendo

de la didáctica como principal eje. El objetivo de este estudio radica en explorar cómo es la 36
práctica docente de los profesores con formación pedagógica, teniendo en cuenta la dimensión
didáctica como eje de la docencia. Los hallazgos apuntaron a que, empero de que el eje
fundamental es la dimensión didáctica, no se le atribuye el significado que le corresponde, por
tal motivo, la investigación recae de nuevo en un modelo tradicional y magistral. Se hace de
vital importancia, el definir y estudiar de manera rigurosa lo que es la dimensión didáctica en
el contexto educativo.

Maravilla & Gómez (2015) tienen como punto de partida las creencias epistemológicas y la
práctica educativa, definiendo lo que es la epistemología personal, siendo un conjunto de
creencias individuales. Con ello, pretenden analizar la relación de las creencias
epistemológicas de alumnos y profesores, tomando en cuentas sus acciones dentro del aula.
Emplearon un método de investigación cualitativo, cuyo instrumento de recolección fue el
estudio de caso. También se utilizó la observación no participante y la entrevista a
profundidad en tres profesores con formas diferentes de actuar en el aula de clase, donde se
consideraron las opiniones de los estudiantes. A lo que se identificó que las creencias
epistemológicas de los profesores y los estudiantes varían según el contexto, pues cada uno de
estos actores viene con experiencias de aprendizaje particulares.

Por otro lado, se hallaron estudios latinoamericanos que tiene una relevancia en la medida
que cuyas interpretaciones del educador permite la construcción multidimensional sobre la
práctica educativa. En el artículo de Schmelkes & Street (2015) evidencian la investigación en
torno a tres perspectivas en torno a la educación (instructores, estudiantes y funcionarios),
tomando como punto de referencia el contexto socioeconómico y político, determinando la
eficiencia de los programas de alfabetización y capacitación. Según los hallazgos la visión de

los tres actores, los programas de capacitación son más efectivos que los de alfabetización. En 37 la capacitación, la tasa de deserción es más baja, y ello se debe a múltiples factores, pues quienes se encuentran en alfabetización provienen de zona rural, con dificultad económica y además vienen de familias que no culminaron sus estudios, o nunca los empezaron. Y quienes acceden a programas de capacitación, poseen más facilidad económica y provienen de familias que tienen una mejor formación académica.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo, planteada bajo el enfoque y diseño de la complementariedad, la cual nos “Permite estudiar las realidades sociales y educativas en la medida de su complejidad, en tanto parte de su profunda comprensión y reconocimiento” (Murcia & Jaramillo, 2008, p.32). Se convierte en una alternativa emergente de investigación social, apropiada para identificar y comprender las representaciones sociales de los instructores frente a la Formación Profesional Integral (FPI) que a su vez, configuran las prácticas educativas, en la medida que permite el acceso a la comprensión de una realidad educativa desde sus actores, los instructores.

La complementariedad es un enfoque metodológico propicio para los estudios en ciencias sociales y humanas que se logra articular con diferentes métodos que permiten construir el sendero de la investigación, entre ellos privilegiaremos la teoría Fundada. Según Umaña (2002, p. 70) para el estudio de las representaciones sociales, es una teoría enfocada al método de la investigación cualitativa que posibilita a nivel metodológico una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos, y son estos precisamente, los que permiten la reducción de la complejidad de la realidad social, mediante establecimiento de relaciones entre estos conceptos. La teoría Fundada se caracteriza por ser un método dinámico y flexible, donde nos permite una revisión y comparación constante entre los datos obtenidos para llegar a una teoría de la realidad (Sandoval, 1997). Una teoría que, permite explicar y al mismo tiempo describir y comprender los datos y las realidades que, según el enfoque de la Complementariedad, nos remite a la construcción de categorías (simples, axiles y selectivas), posibilitando así el contraste,

la saturación y la revisión de la información emitida por las técnicas de recolección. Lo que 39 para la investigación de las Representaciones Sociales permite el estudio de los contenidos de la representación (aspecto descriptivo) como de la estructura interna de la representación (aspecto explicativo).

Como investigación de orden cualitativo, debe haber una aproximación a la realidad y a las prácticas socioculturales que están implicadas en ella, un modo inductivo de abordar nuestro objeto de estudio, cuyo principio es la comprensión desde la realidad social que constituye al fenómeno, la realidad, que es la de los instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Centro Agropecuario de Buga, una realidad que influye e inspira sus prácticas educativas.

El concebir un estudio con la intención de identificar y comprender las representaciones sociales de los instructores, es constituir un espacio de investigación, donde el campo de la comunicación y el de la vida cotidiana se unen. Permite analizar cómo determinado grupo social “ve”, “interpreta”, “da sentido”, a una zona de sus vivencias individuales y colectivas (Rodríguez, García & Jodelet, 2007). Así mismo, desde la perspectiva de Moscovici (1984) la emergencia de una representación social se da por varias condiciones, de las cuales se destacan tres: a) la dispersión de la información, se observa cómo se distribuyen los datos y las predominancias en ellos; b) focalización selectiva, reconocimiento de patrones que responde al interés tanto del individuo como del grupo; c) la presión hacia la inferencia, donde se extrae de la información o conocimientos inferencias que son relevantes en un momento dado. Desde esta lógica, el enfoque de la complementariedad se articula con la intensidad de las representaciones sociales, ya que por medio de la categorización de los datos simples, axiales y selectivos, nos permite el reconocimiento de la representación.

4.1.1. Un acercamiento a la realidad: la pre-configuración

Basándonos en el método inductivo de la investigación cualitativa, la pre-configuración de la realidad, es aquella donde hay una familiarización a la dinámica social, un acercamiento. Para este estudio se realizó una lectura al contexto social a partir de la observación participante, como técnica, paralelo a estas, se realizó una revisión documental (consignados en una matriz de acopio documental), con el propósito de indagar en torno a los estudios realizados para hacer visible sus problemáticas. Se emplearon focos de análisis que permitieron proyectar la construcción de antecedentes, que posteriormente servirían como insumo para el desarrollo de los estados del arte. Estas dos perspectivas (la de las observaciones con los diarios de campo y de la matriz documental), permiten un acercamiento inicial a la realidad, para desde ellas hacer emerger las categorías preliminares producto de las prácticas sociales.

Estas observaciones se realizaron en los espacios que tienen los instructores los días jueves destinado para el desarrollo curricular como también, en el aula de instructores. En un primer momento, el rol se vio desplazado de instructor a observador de la realidad, esto permitió que las conductas de los participantes del contexto se vieran alteradas, ya que el observador hace parte del sistema observado, garantizando así el rapport ya que existe una familiaridad. Estas observaciones se consignaron en un diario de campo, en este se registraban las actitudes, dinámicas y diálogos entre los participantes del sistema, que estaba conformado por cuarenta y tres (43) instructores y dos asesores pedagógicos de área de comercio y servicios del SENA – Centro Agropecuario de Buga.

Como consecuencia de estas situaciones observadas emergieron datos que nos obliga a dar una comprensión más profunda de los fenómenos, para ello se realizó un acercamiento teórico y consulta de antecedentes (locales, nacionales e internacionales) que se relacionaran con las categorías simples que emergieron de la observación, estas fueron: formación, Formación Integral, representaciones sociales de educador y prácticas educativas. Esta revisión teórica permanentemente se contrastó con lo sustantivo de la realidad social, permitiendo definir y dar forma al problema de investigación.

Seguidamente, para acceder a una comprensión más profunda de la realidad social, se consideró desarrollar entrevistas a profundidad a partir de las categorías mostradas anteriormente en las prácticas educativas, para ello y tomando como eje de análisis el discurso desde sus dimensiones referencial, expresiva y pragmática, desde las cuales configuran la realidad de los actores. Esta entrevista a profundidad se dirige hacia la comprensión de las perspectivas de los actores sociales implicados respecto a su vida, sus experiencias y sus prácticas dentro de su universo de referencia. Según Ibáñez (1988) referido por Umaña “cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto” (p. 56) Como instrumento para llevar a cabo la entrevista, se empleó un protocolo o guía de preguntas, donde se desarrollaron unas quince (15) preguntas que abordaron las categorías formación y practica educativa.

Sin embargo, previo al desarrollo del protocolo de entrevista a cada actor social se le solicitó que expresara a modo grafico la forma que desarrolla su práctica actual y cómo sería la práctica ideal (frente y adverso de una hoja de block). Estos dibujos, como técnica, intentaron poner en

evidencia elementos constitutivos de la representación, lo cual posibilita acceder a los elementos organizadores de la representación. Más allá de la producción del dibujo, se tuvo en cuenta la verbalización durante la ejecución de éste.

Las entrevistas a profundidad fueron grabadas, previa autorización de los entrevistados mediante un documento de consentimiento informado y en donde la identidad de los actores sociales se codifica así: entrevistado 1 (E1) y sucesivamente para cada actor participante. Posteriormente, se transcribieron las grabaciones para facilitar la organización y la interpretación de los datos.

4.1.3. Encadenamientos y desencadenamientos: la re-configuración de la realidad

En este momento de la investigación, después de haber realizado la lectura del contexto, de una revisión documental y seguido de la realización de las entrevistas y expresiones gráficas a los actores sociales seleccionados, se prosiguió a realizar un análisis comprensivo, el procesamiento de la información tomó elementos propios de la teoría fundada a través de la categorización simple, axial y selectiva, poniendo en diálogo estos elementos en el marco de la propuesta de la complementariedad. Aquí se establecieron nexos entre los elementos que son relevantes para dar sentido a la dinámica de los instructores. Las reflexiones en torno a estos datos se obtuvieron estableciendo puentes o relaciones entre categorías.

Estas categorizaciones, a modo del método hermenéutico, permitieron una comprensión y una interpretación de los contenidos de la representación social de los instructores y un análisis relacional de los contenidos de la representación. Durante el análisis del discurso, como modo de interpretar la información, en especial en las entrevistas, se desglosan los diálogos de los actores

sociales en su función referencial (descriptivo de sus prácticas como instructor), función expresiva (el sentir frente su práctica) y función pragmática (proyecciones frente a su hacer).

Establecer estas conexiones y la construcción del análisis del discurso, obliga de un modo realizar constantes relaciones entre la teoría formal y la teoría sustantiva, más la interpretación del investigador, lo que hace posible la triangulación de los datos, como uno de los métodos para interpretar la información, que junto con el análisis del discurso, permite darle sentido de modo hermenéutico al proceso de investigación: es por medio del abordaje hermenéutico que se puede acceder al conocimiento de las Representaciones Sociales, los sentidos y los significados que los actores sociales le atribuyen o interpretan de la realidad social, objetivación y anclaje según la teoría de la representaciones sociales: Estos dos procesos designan la actividad social y cognitiva permitiendo así la construcción y generación del conocimiento social según Jodelet (1986).

La siguiente grafica bosqueja el recorrido metodológico del estudio:



Figura 1. Esquema Trayecto metodológico. Fuente: Elaboración de la autora

Este estudio se realizó en el Centro Agropecuario de Buga, uno de los centros de formación del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, ubicado en el municipio de Guadalajara de Buga del departamento del Valle del Cauca. Las observaciones emprendidas, para la pre-configuración, se llevaron a cabo en un grupo de instructores del área de comercio y servicios, en su contexto natural.

En el momento de configuración de la realidad, se realizaron las entrevistas. Los criterios que se utilizaron para seleccionar los actores sociales fueron: llevar por lo menos cuatro años en la institución, ya que sus experiencias en la institución hacen que comprenda la dinámica educativa de la misma; un instructor de cada género por área de formación del centro (Agropecuaria y Ambiental, Comercio y servicios, agroindustria), es decir, tres (3) mujeres y tres (3) hombres, para un total de seis (6) entrevistas. Paralelamente a estos actores sociales seleccionados se les solicitó, previo a la entrevista, la elaboración de un dibujo donde expresaran su práctica como instructor y el ideal de formación, como una técnica no verbalizada que contribuye a la asociación de ideas frente a la formación y el vínculo con su labor como instructor, que dieron la pauta para el desarrollo del protocolo de entrevista.

Tabla 1. Generalidades Metodológicas

ENFOQUE – COMPLEMENTARIEDAD (MURCIA Y JARAMILLO, 2008)	
Unidad de Análisis	Representaciones Sociales
Unidad de Trabajo:	Instructores SENA – Centro Agropecuario de Buga
MÉTODOS DE RECOLECCIÓN	
TÉCNICAS	INTRUMENTOS
Observación	Diarios de Campo

Análisis documental	Matrices doxográficas para el análisis documental
Entrevistas	Protocolo
Dibujo o soporte grafico	Protocolo
MÉTODOS DE PROCESAMIENTO	
Análisis Cualitativo	Categorial, anclado a la teoría Fundada: Codificación simple, axial y selectiva
MÉTODOS DE INTERPRETACIÓN	
Análisis del Discurso ²	Una interpretación hermenéutica tanto en las observaciones registradas en los diarios de campo como en los discursos de los actores sociales, emitidos en las entrevistas y el dibujo. En donde se pretendió reconocer la correlación de los fenómenos y discursos circulantes. Decodificando, de este modo, que el fenómeno y sus múltiples interpretaciones.
Triangulación	Desde la teoría sustantiva, teoría formal y la interpretación de la investigadora.

² Este se empleó tanto en los momentos de recolección como de procesamiento, dado que era necesario guardar coherencia entre las formas de aproximarse a las realidades sociales y de sistematizar sus experiencias. Por tanto, el análisis del discurso se realiza articulado, además, a los dos métodos antes mencionados, al momento interpretativo.

Capítulo 5

Construcción de Sentido

Entre los discursos humanos siempre habrá entramados y tensiones que nos llevan a una construcción de la realidad; una realidad que con el transcurrir del tiempo se transforma; por tanto, nunca puede ser estática. Esto implica que interpretarlas solo nos permite dar cuenta del momento en que se observa y es representativo para ese momento histórico. El estudio de las representaciones sociales permite visualizar la realidad social en función de las prácticas que desarrollan los actores sociales, ya que en ellas transcurre una cotidianidad, la cual es un entramado intersubjetivo que nos habla de un mundo compartido. En esta medida, las representaciones sociales buscan entender los contenidos que emergen de los grupos sociales en un momento histórico y dentro de una estructura social (Banch, citado por Umaña, 1994).

Para Jodelet (1984) las RS son formas de conocimiento que se edifican a partir de las experiencias, como también de los conocimientos, informaciones y modos de pensamiento que se acoge y se transmite a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Adicionalmente, para Ibáñez (1988), referido por Umaña, la RS posee un carácter epistemológico considerándola como un *pensamiento constituido* y *pensamiento constituyente*: donde el pensamiento constituido es aquel que se transforma en productos que intervienen en la vida social, como aquellas estructuras preformadas que son un factor constitutivo de la realidad social; y es constituyente, porque las RS no solo reflejan una realidad sino qué interviene en su elaboración.

La formación de la representación se ubica, en principio, en las matrices socioculturales que se desentrañan en un acumulado histórico: Valores, creencias, tradiciones. Así pues

para que una RS se constituya requiere de los mecanismos de anclaje y la objetivación, la cual son interdependientes “entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales” (Jodelet, 1984, p.480): el anclaje refiere según la autora al enraizamiento social de la representación y de su objeto, en cierta medida es “la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las RS mediante transformaciones específicas” (Umaña, 2002, p. 33). En tanto la objetivación, para Jodelet (1984) es “el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación”, es decir, tiene en cuenta la forma en que las estructuras sociales inciden en la formación de las RS, en el cómo aquellos contenidos abstractos se naturalicen. Y a su vez, estos dos procesos se convierten en referentes sociales que influyen en las prácticas sociales de los contextos donde surge la representación.

Para este estudio cuyo objetivo es la comprensión de las representaciones sociales de los instructores frente al modelo pedagógico de la FPI, se ha dado a la tarea de acceder al conocimiento de las representaciones sociales por la vía hermenéutica, cuyo propósito es comprender e interpretar la realidad social que permita visualizar el sentido de las prácticas que lo constituyen. Sin embargo, Jodelet (1984) apunta que

Comprender es también explicar. La búsqueda de la causalidad es un importante aspecto lógico del pensamiento social. Ante un nuevo acontecimiento o un nuevo objeto sobre el que no disponemos de conocimiento alguno, explicar mediante una causalidad es una manera de representárselo. Pero esta explicación no se hace únicamente en base a las informaciones y observaciones de que disponemos: no procedemos tan sólo por inferencia, sino también por deducción (p. 493).

Así pues, a pesar de que el propósito se ciñe a una identificación, una comprensión e interpretación de las representaciones sociales, también al establecer estas relaciones de

causalidad se ha podido dar una explicación a lo que es el fenómeno de las representaciones sociales.

La representación social en este estudio, pretende comprender los nichos de sentidos y significaciones que tienen los instructores sobre el modelo pedagógico del SENA, y a su vez, cómo estos repercuten en la práctica educativa; que desde la perspectiva de Gómez (2008), es asumida como

Un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean (pag. 4).

A pesar de que en la práctica educativa, es una actividad intencional, que solo podemos comprender si se considera los esquemas de pensamiento que le otorgan sentido a la experiencia del educador. Una actividad compleja que está determinada por múltiples factores “características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores como la capacitación que han recibido estos últimos” (Gómez, 2008, p. 30). La práctica educativa, abarca todas aquellas situaciones del espacio de formación, que de algún modo, configuran el quehacer del educador y del educado, sin embargo estas se encuentran impregnadas de un marco curricular e institucional, que son determinante en los objetivos de la formación.

Por medio del discurso que no se muestra pero que se encuentra latente en los actores sociales, es que se logra acceder al conocimiento en torno a la práctica educativa, es a partir de estas, que se inicia la labor de pesquisa de los significados que logran atribuir a la formación del SENA, ya que la realidad tal cual se interpreta tiene efectos en los sujetos.

A continuación, se detallará la construcción de sentido a partir del discurso de los instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje, Centro agropecuario de Buga, teniendo en cuenta las categorías Axiales y selectivas desarrolladas en la sistematización de los datos, con el propósito de revisar los contenidos que sustentan la representación del Modelo de la Formación Profesional Integral. Las categorías axiales y selectivas a analizar son:

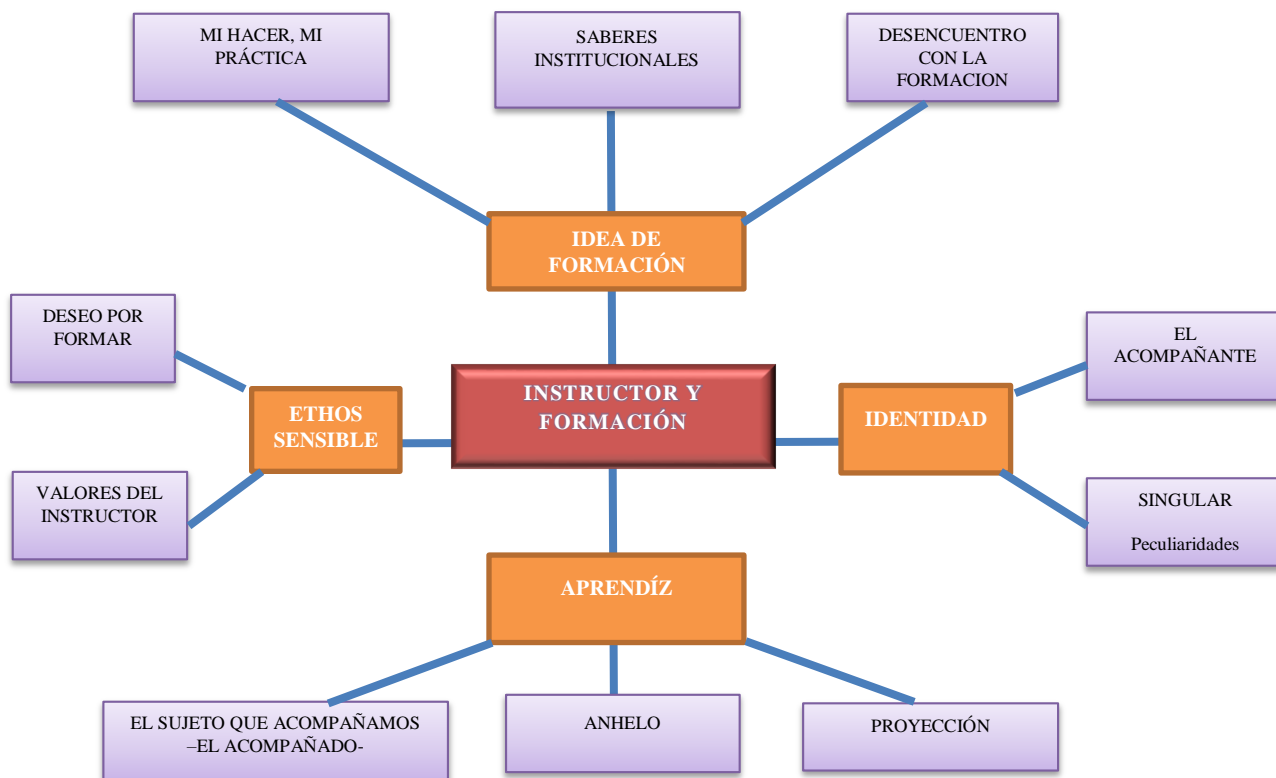


Figura 2. Diagrama categorial. Fuente: Elaboración de la autora

5.1. Hacia Una Idea de Formación

En principio, es importante destacar de Formación del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA brinda es de carácter no formal, por su característica de ser formación para el trabajo, que según el modelo pedagógico “El fin de la educación es la humanización.

Formar un ser humano implica enseñar a pensar, a observar, a preguntar, a escuchar, a debatir, a tener espíritu crítico, a interpretar, a argumentar, a proponer. Educar es humanizar, educar es universalizar” (p. 32). En relación a ello, discursos articulados de los instructores ante la concepción de formación tuvieron muchas aristas para su comprensión, que explicaremos a continuación. Al preguntar sobre cómo definen la formación, estos comentaron que:

- Para mí es preparar de manera integral las nuevas generaciones, intentar sembrar en los aprendices una mente abierta, una mente propositiva, amigable con el medio ambiente. (E1.2)

- Formación es lograr hacer algo, eficiente y eficazmente. Poder llegar un poquito más el gusto de lo que uno quiere ser a lo profesional, casi siempre tenemos procesos de formación en cosas que realmente ni vemos sentido, y eso se evidencia mucho en los aprendices. Pienso que la formación es lograr profesionalmente, es hacer lo que le gusta hacer en la vida, entonces eso realmente podría ser formarse. No solo en instruirse en hacer algo, si no también incluir algo que lo ayude a uno para sentirse realizado y feliz con lo que se hace. Yo trato de que ellos comprendan el sentido de lo que es formarse para la vida, que realmente le vean un sentido positivo, que no solamente estudiar por estudiar si no que se formen para la vida, eso es lo que los va a volver exitosos o grandes en lo que hacen. Tratar de darle sentido a lo que están haciendo, a eso es a lo que yo le digo Formación (E3.2)

Estos relatos resaltan una concepción de *Instructor como sembrador* (categoría axial), una formación entendida desde lo proyectivo, es decir, una interpretación basada en que la formación se encadena hacia un proyecto de sujeto, que en la actualidad requiere de

dirección para encontrar un sentido, dentro de su propia formación. La comprensión que se tiene de formación se puede entender como una provocación hacia el aprendiz, que se proyecte, que mantenga una mente abierta a la formación, que encuentre en esta su sentido, que decida progresar y adquirir un éxito futuro. Este quizás pueda ser el propósito del instructor, pero está sustentado en la contingencia que prevalece en el futuro del aprendiz, una incertidumbre.

Para que se dé el acto educativo, García (2010) plantea que

Para que la educación permita la formación del estudiante, se requiere que éste se responsabilice de sus propios procesos de educación y de formación y no los deje en manos del educador. En este sentido, el educador es quien facilita los procesos de educación y, por consiguiente, de formación, lo que no implica que sea el único responsable de ambos procesos. (p. 119)

La responsabilidad según García (2010) debe en principio, ser asumida por el estudiante, la formación inicia en el deseo de aprender, debe haber un aprendiz. Desde esta lógica, la responsabilidad del educador es permitir experiencias que faciliten la reorganización del pensamiento. Por lo tanto, el educador debe asumir más allá de una labor orientativa, pero según los relatos, debe también encarnar un rol que permita la reflexión del aprendiz para que pueda encontrar el sentido de su hacer y pensar, en el aquí y en el ahora. Lo cual se vincula con el fin último de formar según el Modelo pedagógico del SENA, lo cual “Formar un ser humano implica enseñar a pensar, a observar, a preguntar, a escuchar, a debatir, a tener espíritu crítico, a interpretar, a argumentar, a proponer” (p. 32). Lo que nos muestra un modelo pedagógico donde la formación se cimienta en que el aprendiz asuma su aprendizaje de forma crítica y constructiva, de tal

manera, que permita desarrollar su potencial como sujeto y sea propositivo frente a su propio proyecto de vida.

Por otro lado, y en articulación a ello, otro actor social afirma que

Para mí la formación primero se tiene que empezar con el individuo, por eso les platico a los muchachos “lo primero que tienen que hacer para su formación es conocerse usted mismo: cuáles son sus cualidades, cuáles son sus habilidades, cuáles son sus gustos. Cuando usted se conoce a si mismo ya se direcciona y sabe para dónde va, sabe que quiere, pero cuando usted no se conoce a sí mismo, yo podría ser el mejor jugador del mundo, pude haber sido el mejor entrenador del mundo, pero mis cualidades no me daban para eso. (E5)

Aquí vemos como el modelo de formación permea el vínculo entre el instructor y el aprendiz, donde según este relato, más allá de enseñar a ser crítico de su formación debe *conocerse a sí mismo* como forma de reconocimiento de sus potencialidades, y a partir de estas direccionar su proyecto como sujeto. El énfasis que hace estas líneas es que el deseo, el gusto y el reconocimiento de las habilidades se deben articular cuando se decide qué labor debe desempeñar.

Ante ello, la formación, no solo es un camino para encontrar sentido, sino que permiten el reconocimiento de las cualidades que se pueden proyectar, aquí se logra apreciar el rol del instructor en tanto que en su formación también retoma lo ético, en cuanto que permite el conocimiento de sí mismo, adquiriendo un rol de orientador. Esta perspectiva es tomada por Vargas (2010) dice en torno a la formación humanista que

Tiene un carácter moral y político, que se realiza en un doble nivel. En primer lugar, permite el desarrollo del sentido histórico: de la inserción de cada persona en la cadena de las generaciones. Gracias a esta nueva relación con la historia la persona

toma conciencia de que el mundo en el que vive ha sido heredado, que debe ser preservado para las generaciones futuras y de que el sentido de la educación consiste en la apertura de mundo y de horizontes a las siguientes generaciones. Este despertar a la conciencia histórica le facilita a cada individuo su proyección ante los otros, su realización en el mundo mediante tareas concretas de carácter personal: la vocación. (p. 156)

Un sentido histórico que se encuentra en el entramado subjetivo del sujeto que lo llevan a identificar sus habilidades y manifestarla en un momento dado en un contexto. El sentido de ser formado transcurre por la idea de identificar la verdadera vocación.

Es preciso destacar que, en los anteriores relatos, se identifica que la formación arranca desde el aprendiz, esta proviene de su ser, de su voluntad e interés, de su vocación. Él aprendiz, en la lógica del instructor como sembrador, se convierte metafóricamente en esa tierra abonada, que posee las propiedades y las condiciones propicias para aceptar la semilla, para que se alce en un contexto donde realmente desee crecer, echar raíces, que en cada acción emprendida este en función de su crecimiento y “felicidad”. Aunque sin aquella semilla que deposita el instructor sobre esa tierra abonada, no podrá germinar nada. En cierto modo, son las condiciones con las que viene el aprendiz las que permiten la formación, el instructor viene siendo el que cuida, facilita o incentiva el crecimiento, pero, por lo contrario, al no encontrar buen suelo la idea de formación se difumina, sin sentido no hay formación.

En consecuencia, Gaitán (2001, p. 32) en *Formación aproximaciones a su sentido*, dice que la educación hace referencia a *educere* (criar, nutrir, alimentar), lo que supone a un ser humano educable pero requiere que prevalezcan ciertas condiciones externas que posibiliten su desarrollo. Esto es lo que el autor denomina “heteroeducación”.

Ahora bien, existen otros relatos frente a la formación que trascienden lo conceptual para acercarse a la praxis

-Es entregarle herramientas conceptuales y metodológicas a un muchacho para que resuelva un problema, o para que resuelva diferentes tipos de problemas en el contexto. Para mi esa es la formación, poderle decir a él “aquí hay una Serie de teorías, y con base a ellas te encontraras una serie de problemas y estas teorías te ayudaran a resolver el problema (E2.2)

-En torno a la formación, siempre busco ayudas didácticas, busco mucho texto pero lo tengo que bajar al lenguaje que me lo entienda el estudiante, hacérselo lo más fácil posible y más asimilable posible, por eso en mi entorno observo mucho, para mirar en qué me puedo fundamentar, para ver que le quede más fácil asimilar eso que le estoy dando en ese momentico (E5).

Vemos que la formación se vincula a un instructor que se “da” al aprendiz, de su ser emerge algo para el otro, un regalo útil pero descifrable, donde este, el aprendiz debe entender para asimilarlo. Cuando hace referencia al “bajar el lenguaje” o “entregarle herramientas” es llevarlo a reconocer los códigos para interpretar la realidad, pero hay una dimensión de la formación que es la “empática”, ya que la formación parte desde el lugar del estudiante, hablar desde el aprendiz.

La formación, desde una dimensión didáctica (según estos diálogos), está estrechamente ligada con la idea de que este instructor, como lo decía García (2010), adquiere un papel de facilitador de procesos, con diferentes estrategias metodológicas o didácticas, como medida de particularizar la formación. Así mismo, la autora retoma a Gadamer para decir que

Para que realmente ocurra la formación es indispensable considerar diversos componentes históricos y culturales como son: las experiencias hermenéuticas, experiencias estéticas, experiencias del tú, jugar, vivenciar, reconocer la influencia y posibilidad que tiene sobre la persona, la historia, el lenguaje, la tradición, el juego, la vivencia, etcétera. (p. 121)

Lo que implica que en la práctica de la formación se vea soportada en el principio de resolución de problemas, teniendo en cuenta que el modo de enfrentarlos se debe considerar que hay variables determinadas por el contexto cultural o social que median las respuestas de los aprendices. Por ello, según los relatos el instructor debe primero dar una dirección por medio de una experiencia que permita una reflexión frente al hacer.

Se podría decir, hasta el momento que el esquema de interpretación, mantiene un circuito relacional que se puede expresar de este modo

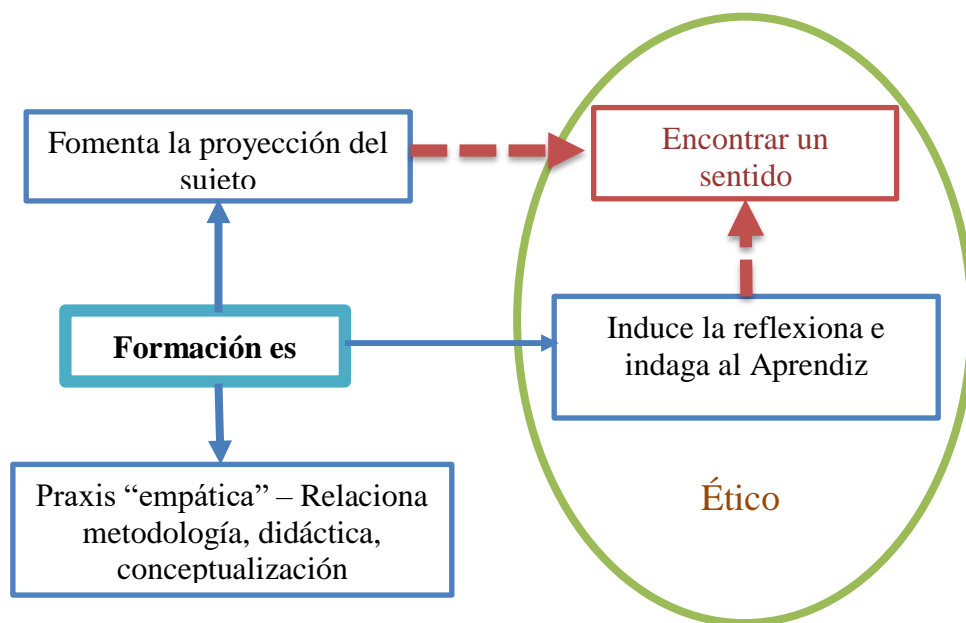


Figura 3. Esquema representacional 1. Fuente: Elaboración de la autora

El anterior esquema evidencia el campo de la representación en el que ilustra el modo en que los actores sociales estructuran y anclan el discurso a una definición de la formación,

en función de que fomenta la “proyección del sujeto”, como también un espacio donde se permite reflexionar y cuestionar al aprendiz, pero, no en tanto al saber o hacer técnico, sino a encontrar un *sentido*. Que por medio de la posición del instructor como orientador contribuya en torno a las decisiones frente a su posición como sujeto: ello demarca una posición ética sobre el deber ser y el deber hacer del aprendiz, en tanto que permita la coherencia entre la proyección como sujeto y las acciones encaminadas para ello. Sin embargo, dentro de las expresiones en torno a los modos de formar o la modalidad en la que el instructor orienta la formación, se logra identificar que emplea metodologías y didácticas desde una dimensión “empática” que le permita al aprendiz adoptar los conocimientos, de modo que proporcione experiencias prácticas que contribuyan a un aprendizaje significativo.

5.1.1. Los desencuentros con la formación

Por otro lado, es de resaltar las respuestas de los instructores ante la pregunta sobre el sentimiento hacia la formación en el SENA - la estructuración de ésta ligada a la función expresiva del actor social- , en el cual hace referencia a los diferentes avatares en los que se encuentra inmerso el instructor. Los relatos que aluden a estos desencuentros expresaron que

-Es una muy buena formación, lo que pasa es que hay algo que si se puede como resaltar el tema del proceso de inducción de los muchachos, o el proceso de cómo llegan los jóvenes acá. Te puedo decir un promedio, el 70% de los muchachos que llegan acá, no saben porque llegaron acá, no la tienen clara (...) digamos que el problema por la parte formativa no es por la estructura es por la materia prima que nos llega (E2.5)

-Hay sentimientos encontrados. Yo me siento orgulloso de la formación que imparte el SENA. Pero también me siento triste, por la forma de como la estamos llevando en la actualidad, por lo que te digo que nos hemos enfocado más en la parte administrativa, que en la parte formativa. (E5.5)

-Sin embargo, según lo pienso, el modelo no se ha logrado consolidar todavía, tenemos muchas falencias, muchísimas: hablamos de los desarrollos de los proyectos formativos, que considero que no se cumplen a cabalidad, que se cumplan al 100% porque hay problemas en lo que son materiales de formación, problemas en el tema de tiempos, todavía no se han logrado consolidar equipos de desarrollo curricular que sean realmente eficientes, que haya una integración entre los instructores que estamos desarrollando el proyecto, cada uno habla su propio idioma y se va por su lado por la competencia que domina y no le gusta esa integración. Entonces una cosa es el modelo y otra la ejecución de ese modelo, para mí el modelo es excelente pero todavía no hemos logrado una ejecución al 100%. (E6.5)

En estas tres respuestas encontramos de que se asume con “certeza” que el modelo de formación es el idóneo, pero hay aspectos aquí denotadas que hacen que el esquema se disuelva, la cual se pueden atribuir en tres aspectos: 1.) Las características de los aprendices, 2) la burocratización de la formación, y 3) La articulación proyecto formativo con el equipo de instructores. Lo cual resalta dimensiones institucionales que obturan el anclaje de la formación y el modelo que propone el SENA, donde persisten conocimientos e ideas que circulan sobre la formación y se naturalizan dentro del espacio, pero aquellas que hacen ruido dentro de la práctica educativa (como la falta de integración de los instructores) hacen que no se logre integrar al sistema representacional.

En primer lugar, las características de los aprendices, porque son ellos los protagonistas del modelo de formación, en tanto que es en función y en pro de ellos que el instructor direcciona su práctica. No obstante, los instructores adjudican que las dificultades en la ejecución de la formación se sustentan en la forma de cómo ingresa el aprendiz al núcleo formativo, ya que se logra distinguir por la poca pertenencia a la labor a desempeñar, sin un conocimiento previo de la formación a emprender, llevándolo a un “sin sentido”. Ante ello, el instructor debe maniobrar con este “sin sentido”, introducirlo y cautivarlo, pero esto implica otro tipo de esfuerzos y de estrategias para que pueda adoptar el proceso de formación como parte de su proyecto personal. Pero, esto claramente pone en relieve la “angustia” docente, porque este tipo de situaciones le representa un obstáculo para la formación, no es tanto la estructura de los programas o diseño curricular, son los aprendices que hacen multiplicar el esfuerzo no solo en lo técnico sino a nivel de desarrollo personal, repercutiendo en un desgaste físico y emocional en el instructor.

En segundo lugar, cuando se refiere a la burocratización de la formación, que está vinculado con los objetivos institucionales y la esperada “calidad” en la formación, que según Vargas (2010)

Esta concepción de la calidad de la educación parece razonable, en cuanto que exige a las instituciones que sus procesos educativos deben realizarse de acuerdo con estándares mínimos. El problema está cuando el concepto de “calidad” se asocia con la tesis de que la educación es semejante a un proceso de producción, cuyos resultados pueden ser evaluados en términos de “competencias” (p.163).

En este sentido, es razonable hablar de calidad, pero la forma de pensamiento de los actores sociales en torno a lo que es formación, ésta perspectiva se desvincula de lo que se

concibe como una competencia, la cual sigue estándares que en muchas ocasiones trasciende los intereses educativos. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre la posibilidad que coexista la relación entre formación, competencia y calidad. Desde la óptica de Sergio Tobón (2008) introducir la noción de competencias en el espacio de formación, es para referirse a estas como

Un foque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo los siguientes: 1) integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber, conocer y el saber convivir; 2) la construcción de los programas de formación acorde con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales; 3) la orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos; 4) el énfasis en la metacognición en la didáctica y la evaluación de las competencias; y 5) el empleo de estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo (p. 8).

Lo que nos lleva al interrogante ¿es posible articular formación, competencias y calidad?, podría pensarse en la posibilidad, pero, la formación también abarca elementos éticos, estéticos, sociales, culturales e individuales que se vinculan estrechamente con el desarrollo del sujeto, así pues, hablar de competencias y calidad, es una perspectiva utilitarista del ser, si las instituciones están empeñadas en estas, hay una cierta pérdida de aquello que denominamos formación.

En un tercer punto de estos diálogos se ubica la dificultad, hay en ella dos obstáculos para llevar a cabo la formación: por un lado, hacen referencia a los recursos materiales

necesarios para desarrollarla, y por otro, es porque los proyectos de formación se desarticulan por la falta de integración o de trabajo interdisciplinario, entre los instructores en los proyectos de formación, esto se percibe en algunos registros en los diarios de campo, la cual detalla lo siguiente:

El grupo recogen sus pertenencias, cierran sus computadores y salen al receso, pero se observa que tres instructores como WS, AG y MC que abordan a algunos de sus compañeros antes de que se retiren. Se logra escuchar que se encuentran preguntando sobre la disponibilidad de tiempos de sus compañeros para desarrollar el proyecto formativo y para contar con apoyos en el proceso de formación, y en el desarrollo de ciertos contenidos de cada programa. AG se acerca a PR, saca un cuaderno y apunta. WS pregunta JV sobre los horarios, conversan y concretan algo, JV sale del salón rápidamente. MC se encuentra afuera hablando con el coordinador, con una expresión de preocupación (Observación #4, 11/06/2015)

Esto remite a reflexionar sobre cómo es la gestión y formulación de proyectos en la Formación técnica y tecnológica, cómo se logra una cohesión de saberes dentro de un proyecto formativo. Lo que advierte esta descripción es que para constituir el proyecto formativo, cuya responsabilidad se recae a quien se le ha adjudicado el rol gestor, el cual en su intento de articular diferentes saberes en el proceso formativo solicita apoyo y colaboración de otros instructores, con competencias o contenidos específicos, con ello desplaza la gestión interdisciplinaria y dialogante del proyecto de aprendizaje, porque para ello se requiere un equipo. En el texto de Antonio Amorós (2011) referenciado en el texto *Desarrollo e implementación de la Formación por Proyectos en el SENA* dice

La formulación o planeación de un proyecto debe dar respuesta a una situación de la vida real y se debe plantear integrando de forma interdisciplinaria las diversas áreas tanto técnicas como transversales, de tal forma que se garantice un aprendizaje integral y orientado a la resolución de problemas reales. (p.39)

De algún modo, cuando hablamos de una planeación, y en especial cuando pensamos un proyecto, supone un trabajo articulado de un grupo de personas en una misma línea para alcanzar un objetivo; sin embargo, para poder alcanzarlo se requiere una serie de acciones interdisciplinarias organizadas, y no solo se refiere a los saberes técnicos, sino también a las áreas transversales. La concertación y el establecimiento de metas parte de la planeación de un equipo ejecutor, y es a partir de este que se sustenta la formación por proyectos, si no hay articulación, estaríamos hablando en una formación pensada en el desarrollo de contenidos, asignaturista, cuya práctica se desarrolla de manera aislada con un propósito particular, desplazando la idea de un trabajo interdisciplinario.

León (2009) en su artículo *Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica* hace relevancia a dos estudios cuyos hallazgos, muestran que los roles que cumplen los docentes han cambiado, donde son transmisores de conocimiento, y luego profesionistas al servicio de la educación, responsables por la planeación e implementación de un área, asignatura o modulo, Leon (2009) dice:

Esto permite expresar que si bien existen procesos de resistencia activa a los discursos de modernización e innovación educativa que suponen presiones a estos docentes, la violencia simbólica del proceso es de tal dimensión, que el mismo sucumbe ante la nueva “vulgata” que regula su campo de oficio, que no es otra que la “reforma”(p. 103).

Este es un panorama de Latinoamérica sobre el docente, es un fenómeno puntilloso, en cierto modo, hablar de una manifestación de una la violencia simbólica, la cual evidenciamos cuando un instructor sólo se preocupa por su saber o área, no hay cabida para una idea de interdisciplinariedad que permita el dialogo de saberes, que de cierta forma se podría pensar que es una agresión hacia el otro, o hacia la idea de trabajar en equipo. Otros discursos, que pueden hacer relevancia a este tipo de violencia son

-A mí también me duele, pero hay que seguir para adelante, pero las cosas acá son así. Estoy entendiendo el sistema, porque aquí es así. Un aprendiz viene y me dice “Aquí le traigo la paletica donde estaba el arbolito”, “pues niños sigamos adelante, que más le vamos a hacer”, “profe, me las botaron”. Por eso voy a hacer un invernadero, este, y lo voy a hacer en el ITA, que “no profe ¿por qué no lo hacemos acá?” Es que uno juega con los que lo quieren, y lo quieren tener. (E1)

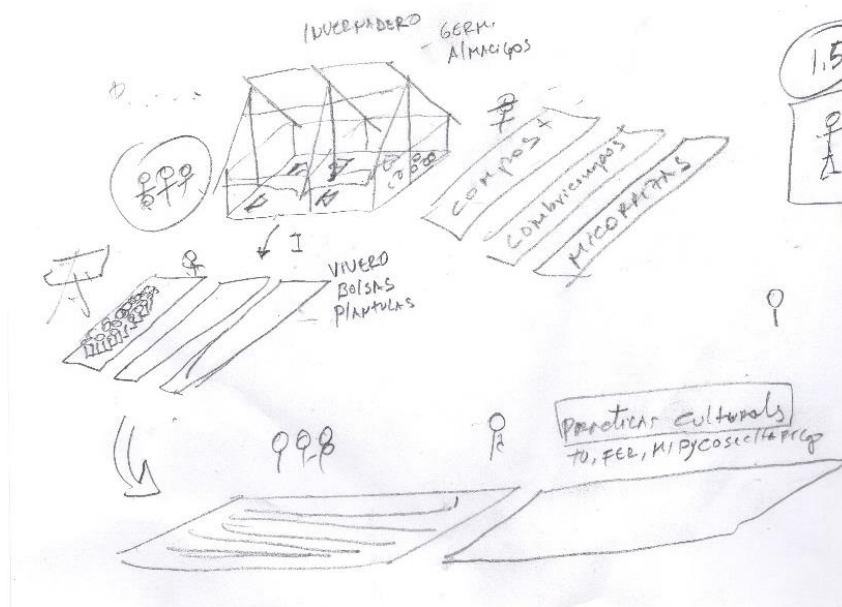


Figura 4. Expresión gráfica sobre Formación Ideal E1.

-Hay que entender que el SENA maneja una dinámica propia, hay muchas cosas que tu quisieras hacer pero por la dinámica de misma institución no se puede hacer, uno quisiera hacer más cosas, más dinámicas, mas vainas, que no todos están dispuestos a hacerlas (E2)

Uno de los puntos que guardan relevancia en estos dos relatos, es la expresión de sentimientos de “resignación”, donde su desempeño se encuentra sujeto a condiciones del entorno social y las dinámicas interpersonales que en ellas suscitan, por un lado, es llamativo el decir “*Es que uno juega con los que lo quieran, y lo quieran tener*” evidencia una falta de pertenencia y carencia en el vínculo con el otro, que refiere a los compañeros instructores, donde se identifica una labor del instructor solitaria, aislada, desarticulada. Así pues, la idea de interdisciplinariedad dentro de la formación sería lo ideal para la metodología por proyectos, pero, a la hora de la ejecución hay una total fragmentación de los procesos que los convierten en una serie de áreas de contenido aisladas, donde cada instructor debe responder por una competencia, resignándose al proporcionar sus conocimientos y destrezas al servicio de sus saberes y haceres en función a las necesidades de formación del aprendiz. En otro punto, como dice el segundo relato “*Hay que entender que el SENA maneja una dinámica propia*” una dinámica viva que no tiene ningún tipo de control, que los afecta, y se “resignan” porque no es posible alterar este orden, a pesar de que se aspira a implementar nuevas formas de intervención, lo institucional se impone sobre las ideas novedosas.

Ante esta modalidad intersubjetiva Villar & Alegre (2004. Referenciado por Murcia, Pintos & Ospina .2009) dicen que “La mejor forma de conseguir una innovación en un programa formativo es el dialogo y la comunicación entre los agentes involucrados” (p. 72), esta afirmación resuena en la medida que, para pensar en formación se debe hacer

participes a cada uno de los actores sociales que lo conforman, ello abarca al instructor, equipo de instructores, coordinadores, subdirectores, directores y hasta la institución como tal, en el que cada uno de estos deben dialogar para direccionar una formación.

Abreviando, los instructores conocen de la estrategia metodológica por proyectos, e identifican su importancia a nivel pedagógico; sin embargo, es una idea o aspiración de formación porque existen dificultades que se debe por la falta de dialogo entre los instructores, que permitan acuerdos de formación, al igual la imposibilidad de desarrollar propuestas novedosas por aspectos institucionales que obturan la implementación de nuevas estrategias para la formación. En cierta forma, estas ideas que circundan tienen influencia directa en las prácticas educativas, porque las actitudes de resignación, y poco interés en el trabajo en equipo hacen que su desempeño se dirija a una actividad individual y modular, contraria a la idea de formulación y ejecución de proyectos, que la labor del instructor es encaminada hacia un trabajo interdisciplinario para lograr un objetivo definido por un proyecto.

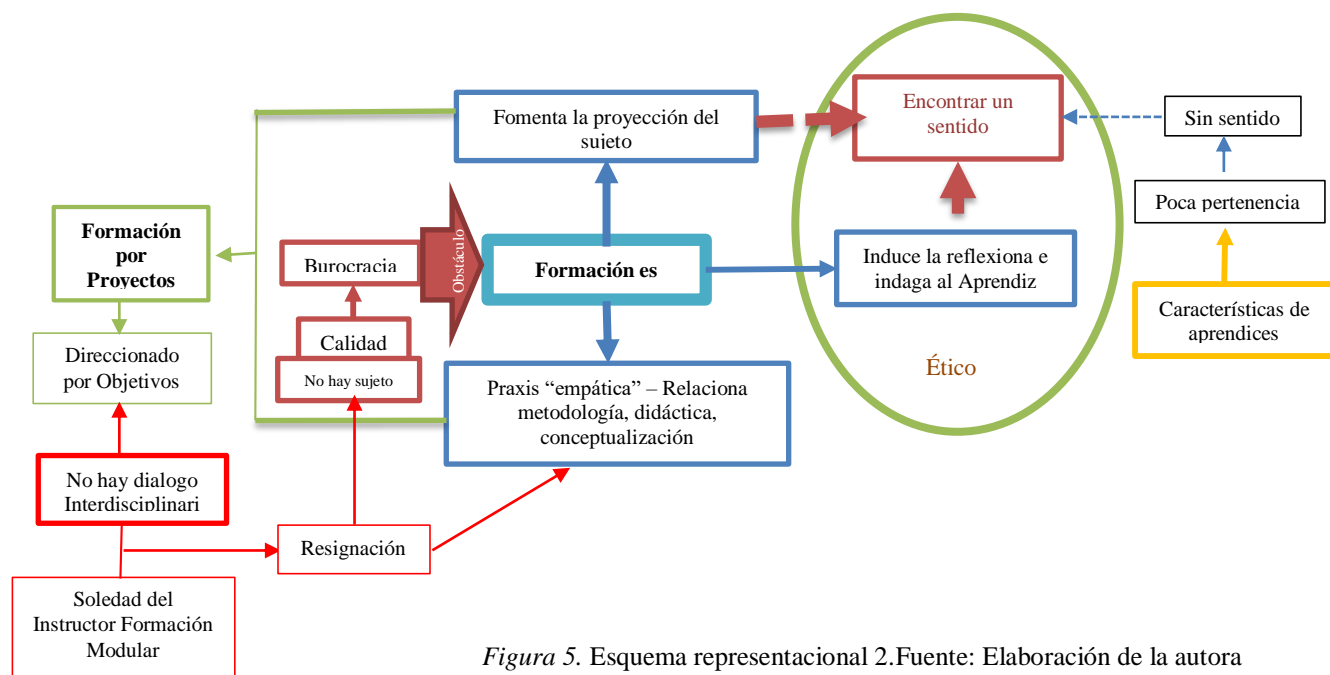


Figura 5. Esquema representacional 2. Fuente: Elaboración de la autora

5.1.2. *Saberes Institucionales*

Esta categoría hace alusión a los conocimientos que los docentes- instructores tienen sobre los procesos y procedimientos instaurados en el SENA para el desarrollo de la práctica educativa y pedagógica en la institución, lo que abarca el Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral (FPI) que consiste en según documentos del equipo pedagógico en

Un proceso educativo teórico – práctico de carácter integral, mediante el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas y aptitudes e identifica genera y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación activa, crítica y creativa en el mundo social y productivo.(p. 2)

La FPI se desarrolla mediante una propuesta pedagógica sustentada en el Desarrollo Humano del Aprendiz y en el fortalecimiento de competencias técnicas requeridas para su desempeño en el mundo productivo. En consecuencia de ello, emerge la Formación Profesional Integral en el Enfoque para el Desarrollo de Competencias y el Aprendizaje por Proyectos, siendo este último una Estrategia Didáctica Activa, cuya metodología permite crear las condiciones propicias para que el aprendiz adopte un rol activo, y a su vez, el instructor asuma su rol de mediador.

Los relatos que surgieron sobre esta categoría se dieron a partir indagar sobre el conocimiento que se tiene sobre el modelo pedagógico, estos hablaron de lo siguiente

-Se trata de compartirlas a ellos (los aprendices) para que sepan cómo cuál es su estilo y cuál es el estilo de formación, y de acuerdo con los estilos que ellos tienen

de aprendizaje pueden aplicar esas herramientas que les damos para que puedan llevar el proceso (E3.4)

-Pues el modelo de formación del SENA es por proyectos. El proyecto está desarrollado en cuatro fases que son: la de análisis, planeación, ejecución y evaluación. Lo que se pretende y mencionamos anteriormente es que se manejen 3 ejes que es saber hacer, el saber y saber ser, de pronto es lo más importante, y es lo que más nos enfocamos acá (E4.4)

-Es un modelo de formación por competencias, de competencias laborales, Con énfasis en la formación profesional integral (E6.4).

El primer relato expone una idea de un modelo centrado en el aprendiz donde él se reconozca en la formación, en principio que identifique su estilo de aprendizaje, como también de sus habilidades y potencialidades, que garantizan una mayor apropiación de los temas compartidos por el instructor. Esta idea está muy enlazada con la premisa de una formación que surge a partir del aprendiz, por el hecho de que él se responsabilice y asuma sus propios procesos de formación a partir del reconocimiento de sus propias potencialidades.

El segundo diálogo, evidencia una diferencia sustancial, en el cual el modelo se acerca más a la estrategia metodológica para la formación, evidenciando una esquematización en la formación a nivel de procedimientos divididos en fases y que en estas se tenga un manejo de las competencias que abarcan “*saber hacer, el saber y saber ser*”, que para la instructora tiene una mayor preponderancia dentro de la formación. De igual manera, el tercer relato confirma la idea del segundo, donde el modelo de formación se ciñe al desarrollo de competencias laborales. Ante estas posiciones podemos Tobón (2008) afirma

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar (p.8).

En este orden de ideas se complejiza, ya que es el enfoque que direcciona y moviliza la práctica educativa, desdibujando la dimensión de la formación integral, aunque es posible pensar que la dimensión del *Saber ser* dentro del desarrollo de competencias tenga el mismo atributo de la concepción del modelo de la formación integral que se fundamenta en el desarrollo de la persona.

Entonces, podría referirse que la información dominante en torno al Modelo de la Formación Profesional Integral, es un concepto que tiende a mimetizarse frente al enfoque por competencias, en la medida que sus dimensiones refieren al desarrollo integral del aprendiz dentro del proceso de formación. Pero de algún modo, la representación social del modelo de formación en el SENA que circula, hace hincapié en que la formación en competencias es la línea de medida del aprendiz, es decir “el aprendiz es competente o no competente”, a pesar de que Tobón (2008) (de quien se basó el SENA para la construcción de la estrategia metodológica) afirma que las competencias no pueden ser el parámetro en los cuales el sujeto debe ser sujeto, ni si quiera constituirse en el sustento epistemológico de la formación, este enfoque sólo se ciñe en aspectos metodológicos y conceptuales que contribuyan a la formación (p.8).

Otro punto que está considerado dentro de esta categoría es la responsabilidad de la labor instructor: Esta guarda una relación con el cómo se asume la formación, lo cual permita rastrear desde la responsabilidad el cómo se adopta el modelo de FPI, teniendo

como punto de partida, la concepción de instructor que define el modelo pedagógico del SENA (2012) es

El Instructor del SENA está comprometido con su rol como Mediador, es decir su función consiste en motivar permanentemente la participación activa del Aprendiz, brindándole la posibilidad de recorrer los caminos más favorables para la búsqueda y encuentro con el conocimiento; así como para el desarrollo de sus competencias (p. 87)

Entonces, según el modelo pedagógico el instructor tiene la función de constituir un espacio de formación que no solo permita el encuentro con saberes y haceres, si no también, contribuir a que los aprendices se identifiquen y motiven con estos nuevos desempeños, y de esta manera fomentar el desarrollo integral. En contraste de esta definición, los relatos que circundan sobre como asume la formación, desde la connotación de responsabilidad como instructores

Uno, siendo responsable porque yo sé que hay un producto que sacar. Yo les digo a los muchachos que se pongan el escudo en el corazón del SENA. Porque es muy complicado cuando eso no pasa. Cuando vos no lo asumís con esa pasión, esa pasión por dejarle algo a alguien es muy complicado así. Lo primero es eso, ser comprometido con esa parte, que cuando evalúe alguien, que yo le diga a alguien “usted si paso” es porque se lo merece. (...) El instructor SENA, su razón de ser es un proceso de formación para el hacer, o sea, no lo puedes desligar del hacer, si vos no contextualizas, no estas siendo un buen instructor. Aquí nos metemos más en el cuento, usted porque no hizo esto, usted es que no entiendo, es decir, hay más acompañamiento real con el muchacho, hay una interacción mayor con los jóvenes. (E.2)

Aquí se logra identificar varios puntos en torno a la noción de formación: en primer lugar, hace una relación cercana al aprendiz como un producto, producto que debe tener todas las normas necesarias para los procesos, pero, a su vez refiere a una constitución de “marca”, que esta depende del aprendiz para poder constituirlo, lo cual reitera el punto de que el aprendiz es quien se responsabiliza de su proceso. Pero, manifiesta que el deber que es inherente al instructor, y es el transmitir un hacer tiene una alta representatividad dentro de la formación tecnológica, lo que implica un mayor acompañamiento y seguimiento hacia el aprendiz. Cárdenas & Soto et.al (2012) citando a Tardif dicen “el profesor es un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer que proviene de su propia actividad, que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y orientado su acción pedagógica” (p.483). En este caso se observa cómo atribuye un significado al desempeño como instructor, que se ciñe al compromiso hacia el desempeño del aprendiz, y la responsabilidad que esta inherente a ella no solo como profesional, sino que se vincula fuertemente a la dinámica que pretende la institución para el trabajo. Todo ello, se puede relacionar también con el siguiente relato:

La asumo con que tengo la vida de muchas personas, porque depende de lo que yo le dé, de lo que yo le aporte a esa persona, de lo que le pueda brindar. Cómo me explico, yo digo que en las manos de uno está de que esa persona siga o no siga, por qué, porque tú tienes que motivarla, incentivarla darle lo mejor de ti para que esa persona sienta que está haciendo en el SENA vale la pena. (...) Por eso el instructor, es el que instruye, el que guía, y el que acompaña a que el aprendiz realice una actividad X (E.4)



Figura 6. Expresión gráfica sobre Formación E3.

En este caso se asume la labor más allá del *Saber hacer*, es decir, a este nivel la práctica educativa no solo se inscribe en los saberes o desempeños técnicos, sino también se le adjudica sentido existencial, lo que representa que dentro de la práctica del instructor se encuentra el motivar e incentivar al aprendiz, y de algún modo, la proyección de ese aprendiz depende de lo que el instructor le pueda otorgar. Desde la perspectiva de los estudiantes, esto se ve confirmado con el estudio de Santana & Hernández (2014) donde identifican que “Los estudiantes consideran principalmente que el hacer del docente está centrado en la formación de sujetos críticos y reflexivos y en ser guías, orientadores y facilitadores de su proceso de formación integral” (p.51).

Así pues, el campo de la representación en torno a la responsabilidad docente en relación con el modelo pedagógico a partir de los relatos, se identifica una correspondencia en la medida que los discursos se estructuran en torno del desarrollo de los diferentes saberes de las competencias (saber, hacer y ser), como también bajo este rol que, de alguna manera, se encuentran inmersas las estrategias de motivación y facilitación de los procesos de aprendizaje. Para los instructores asumir el rol significa un acompañamiento que posibilite

un proceso de fortalecimiento humano y cognitivo, lo cual, se encuentra anclado a la conceptualización institucional del instructor.

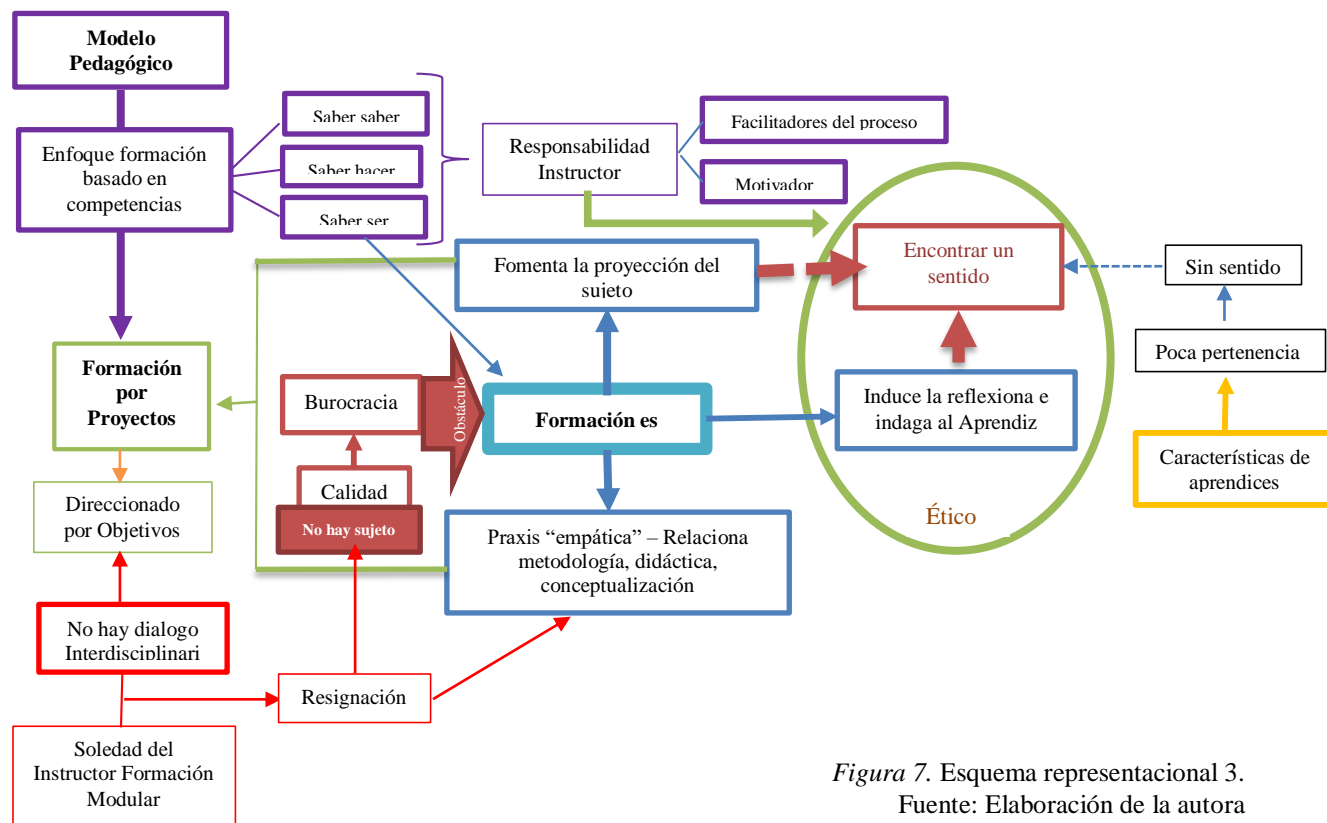


Figura 7. Esquema representacional 3.
Fuente: Elaboración de la autora

5.1.3. Mi hacer, Mi práctica

Esta categoría, explora el modo en que los instructores llevan a cabo su práctica, que por lo general, cada actor social revela sus particularidades en la forma de direccionar las practicas, que obedecen, en cierta parte, al área en la que pertenecen cada uno de los instructores, como también a los de su labor técnica, lo cual inciden en las didácticas a utilizar con el propósito de que el aprendiz asimile los contenidos. Entre las descripciones de su día a día se encuentra

-Yo hoy empecé a las 6:30 con un grupo de ganadería, les hice un cuestionario taller, luego discutimos en foro, después recibí el inventario, que era una actividad de transferencia que ellos tenían, cada grupo expuso y los sometí a discusión: yo siempre convierto los exámenes para mí, en momentos de aprendizaje. (E. 1)

- Análisis y resolución de problemas y de ahí monte usted su modelo, que “vamos a hacer un análisis a esto -¿Cuánto?- ocho” de qué, analizábamos: forma, tamaño, materiales, historia del producto, y por ultimo hacer análisis “¿qué le va innovar usted?, ¿qué le va cambiar usted?”, por ejemplo, aquí tengo un concepto con los estudiantes estamos trabajando partiendo de un proyecto, yo aquí tengo cinco espacios, cinco grupos, y a cada uno le doy un proyecto a nivel grupal, cada grupo me tiene que plantear un proyecto y luego le planteo que cada estudiante realice un proyecto que sea posible realizarlo y con eso lo que conquisto es una lluvia de ideas, le permito a ellos que expresen lo que piensan, y si viera lo que sale de allí, sale mucha cosa (E.5)

En estos relatos se muestra el uso de varias estrategias didácticas en una jornada de formación como es el taller, el foro, ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), la exposición, proyectos de aula, en cualquiera se resalta que cada una de éstas son prácticas intencionales, se inmiscuye la construcción de conocimiento. Lo que expresan estos instructores es que su práctica educativa se encuentra enmarcada en didácticas activas, la cual hacen que el aprendiz sea participe activo de la formación, logrando agotar, todos los recursos para que el aprendiz adopte los saberes, haceres y las aptitudes necesarias la labor a desempeñar.

Chirinos & Padrón (2010) afirman que “De esta manera, puede señalarse que las estrategias para el aprendizaje son procesos, técnicas o métodos que ayudan a realizar una

tarea específica con un fin determinado” (p.485), adicionalmente, estos autores consideran que la práctica educativa como un conjunto de estrategias y procedimiento que utiliza el docente para desarrollar las potencialidades del alumno. Y articulado con el modelo pedagógico de la FPI -lo cual adquiere un sentido institucional- este tipo de prácticas permite al aprendiz construir sus propios conocimientos y que logre una interpretación de la realidad, como también le otorgan sentido a la experiencia de los educadores.

Por otro lado, existen prácticas que complementan el desarrollo cotidiano de la formación, como se expresa en el siguiente relato

Siempre trato hacer cosas que son un poco inusuales es desarrollar una reflexión del día. Para mi es sagrado, así como se saluda en clase hacer la reflexión del día. Siempre se distribuyen en equipos, que va de acuerdo a la cantidad de aprendices, el objetivo es que el aprendiz traiga una reflexión, y no son 6 horas de formación, la idea es que saquen 5 o 10 minuticos para pensar como personas (E. 4)

Al evocar actos inusuales dentro de los ambientes de aprendizaje, ubicamos acciones donde pretenden movilizar al aprendiz desde la reflexión, como un modo de pensar sobre sí mismo, pero dentro de un ambiente formativo, lo cual diverge de la idea que la formación solo se ciñe a abordajes conceptuales y técnicos.

Ante esta manifestación, Gaitán (2001) sugiere que la práctica educativa es equiparada a una actividad ética que se emprende para lograr unas “finalidades educativas adecuadas” (p. 36). Lo que para este actor social es inusual es lo que debe prevalecer dentro de la praxis, ya que ésta según Gaitán (2001)

Remite a la búsqueda de realización del bien humano y esa realización sólo se da en y a través de la acción misma (...) La “ciencia práctica”, busca promover el bien a través de las acciones rectas desde el punto de vista moral (p. 37).

Desarrolla una reflexión, acercarse como modo de reconocimiento del sujeto y de la sociedad, se enmarca dentro del ideal de formación, estableciendo una relación pedagógica que se soporta en una interacción donde el aprendiz se considere como sujeto, no como un objeto, como persona que se le reconoce su derecho a ser activo en la relación.

En particular, una de las entrevistas evidenció varios aspectos más allá de las estrategias pedagógicas y didácticas o prácticas éticas dentro del espacio de formación, resaltando aspectos individuales del educador que median la praxis

Y si es una práctica, entonces los aprendices son citados en el lote o en el campo, o en el sitio donde vallamos a desarrollar la práctica, vamos y solicitamos los equipos que vamos a necesitar, con todos los aprendices, entregamos todos los artículos y herramientas a los aprendices y ahí nos dirigimos al campo. Por lo general ellos tienen un descanso hacia las 9:30 – 10:00 de la mañana, que si estamos en campo se puede extender a una hora, por el tema del sol, el cansancio, y de las condiciones ambientales que tengamos. Trato de interactuar mucho con ellos e interactuar, no es fácil para mí integrarme con ellos en temas más personales, de pronto por mi temperamento porque yo soy como seria y quizás ellos pueden como decir. Y como ellos trabajan con hombres, entonces el trato es diferente, por lo que he notado, que tienen los instructores hombres y aprendices, que cuando la instructora es mujer. Quizás por eso no hay la empatía, que me cuenten un poco sus temas ya más personales, como sé que lo hacen con otros instructores hombres. Entonces la clase casi siempre está enfocada en lo técnico, pero de vez en cuando, cuando no se siente cansado y se sienta por allá debajo de un árbol, entonces se empiezan a generar un poco más de empatía y termina hablando de temas diferentes a la clase, y empiezo a conocerlos mucho más. (E.6)

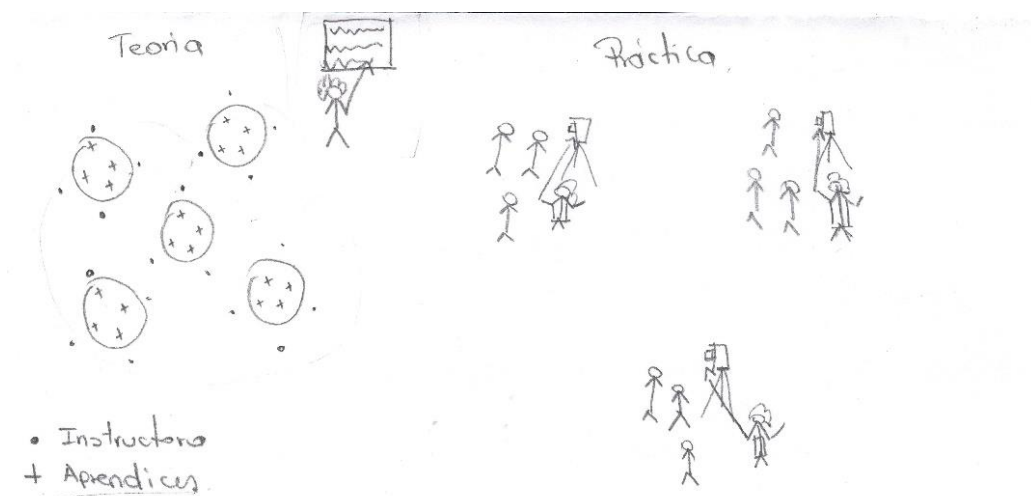


Figura 8. Expresión gráfica sobre Formación E6.

Aquí se explora una práctica ceñida a lo técnico, en el que reconoce que se focaliza en la transmisión de conocimiento y prácticas para el aprendizaje, sin embargo, en su práctica educativa identifica una limitante; en este espacio la posición del instructor frente al grupo repercute en la constitución de la relación pedagógica, en tanto que se identifica que pueden existir tensiones entre instructor y el aprendiz, que en este caso, la empatía es atribuida a ser hombre o mujer, pero este acercamiento sólo es posible cuando se apartan del proceso de formación. Con ello, se pretende resaltar que una condición para que se manifieste una práctica educativa, es que en el vínculo pedagógica debe predominar nexos en ambas direcciones entre el aprendiz y el instructor, que no sea una relación exclusivamente encaminada hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas, sino también, de un reconocimiento de la dimensión social y subjetiva que permita la expresión de lo singular o de lo grupal, que permita la autorrealización personal de cada uno de los participantes. En este caso, se escinde la práctica del desarrollo del sujeto.

Se ha abordado, tres dimensiones de la práctica educativa, el quehacer del instructor se encuentra dotado de estrategias y métodos que permiten el acto educativo. Como también se ha visto, que el discurso de las practicas se estructura en torno de las estrategias de las cuales el instructor se soporta para que haya una apropiación del aprendizaje, lo cual se reconoce un empeño para que sea el aprendiz el protagonista en la formación, y así, adquiera los conocimientos y las herramientas que son necesarias para el desempeño en el sector productivo. Ésta es la idea que se naturaliza y se adhiere al rol como instructor, que marca la diferencia de otro tipo de prácticas educativas, porque no solo permite el desarrollo técnico, sino también el acompañamiento y el desarrollo humano integral del aprendiz.

Vemos en la práctica educativa de los instructores una actividad intencional, y se puede apreciar en el esquema de pensamiento, que no solo se ciñe a generar conocimiento y desempeños, se busca también la realización del “bien” humano, lo cual se articula a la finalidad del modelo pedagógico establecido por el SENA. Así pues, la práctica educativa, comprende todas las situaciones que se suscitan en el espacio de formación, especialmente en la relación del instructor y el aprendiz, pero a su vez, podemos ver cómo esta relación se integra en el marco institucional, que de algún modo, es determinante para atribuirle un sentido a la formación SENA.

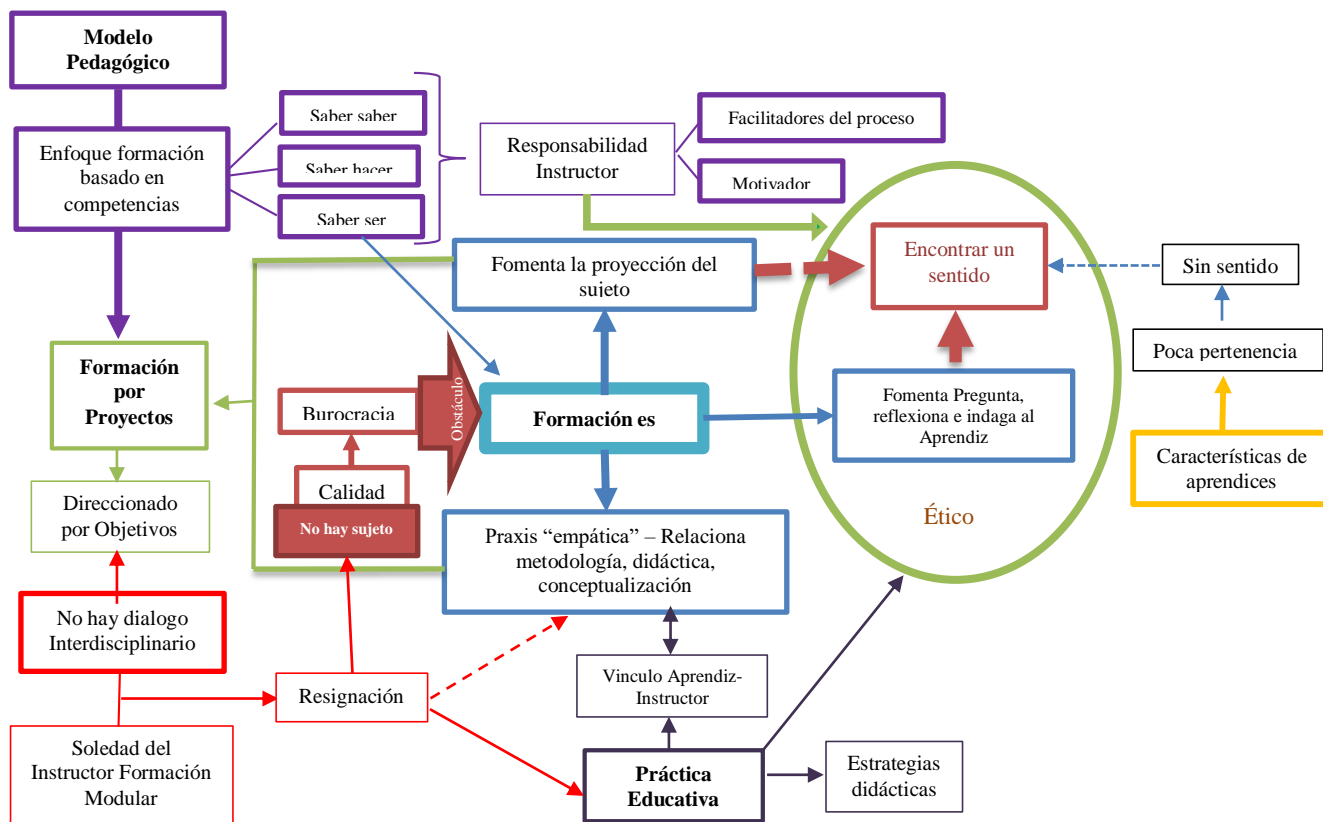


Figura 9. Esquema representacional 4. Fuente: Elaboración de la autora

5.2. Identidad

En esta categoría se abordan aspectos que identifican la labor del instructor, en tanto que el rol que asume todo educador se convierte en la brújula del quehacer educativo; sin embargo, en la mayoría de situaciones “la identidad profesional del docente no se puede definir más por el status sino por la experiencia; el oficio docente es vivido como una puesta a prueba de la personalidad y el distanciamiento individual de los roles prescritos” (Jodelet, 2011, p. 144). Por ello es de gran importancia inspeccionar en torno a la identidad del instructor debido a que esta contribuye la formación de las representaciones sociales.

5.2.1. Peculiaridades

Ahora bien, se propone entonces exponer los diferentes relatos que establecen una diferencia entre el instructor del SENA, con los educadores en otros contextos de educación, en especial se estableció la relación con el docente de educación formal universitaria

*-En la universidad es **más del saber, del conocimiento**, de la investigación científica, es más desde lo académico y lo científico, rigurosidad en los conceptos, rigurosidad en la investigación (E1)*

*-El docente se ve **enfocado a una teoría o un conocimiento de algo**, si el muchacho lo entendió o no lo entendió, en términos del profesor universitario, él da su formación si le entendieron bien y si no también. A él no lo califican de acuerdo con ese proceso, el simplemente da su cátedra, da lo que sabe hacer, y listo (E.2).*

Aquí ponemos en evidencia algunos puntos que comparten estos diálogos, en relación con al educador de cátedra universitaria, en donde se focaliza una práctica en función al desarrollo de contenidos específicos, hay una rigurosidad en el conocimiento, pero, dentro de este rol, no hay ningún contrato social o un compromiso con el estudiante. Así pues, el educador de universidad, para los actores sociales, sólo imparte el conocimiento que posee y se ciñe solamente a lo que él pueda proporcionar. Según el estudio sobre los imaginarios sociales de profesores y estudiantes universitarios de Murcia, Pintos & Ospina (2009) expresa que

La función que los profesores y profesoras asignan a sí mismos tiene que ver con la enseñanza y la producción de conocimiento, y con muy poca visibilidad, con la proyección. La formación es la función central, aunque, como se expresó antes, la producción de conocimiento ha ido desplazando a la función de formar (p. 78).

Vemos cómo la función del docente cada vez más se aleja de las implicaciones del proceso enseñanza hacia una noción de formación, como más significativas que los parámetros rígidos de una cátedra. Ante este hallazgo, los instructores entrevistados expresan posiciones que tienden a marcar una diferencia entre este educador y el instructor:

-Para mí en la universidad hay docentes, y para mí cualquier docente no es instructor, pero cualquier instructor puede ser docente: no sé si está mal, pero es mi percepción, porque el docente en la universidad es el que se te para al frente a hablarte 3 horas de un libro de 1978: cuenta el autor, te cuenta el libro, y te hecha la “cháchara” y te dice el que hacer, pero nunca te dice el cómo. Aquí en el SENA se dice el qué hay que hacer y cómo hay que hacer (E.4).

-Yo estuve en el campo de lo que es la formación formal, a uno le importa la materia y no le importa tanto el estudiante, porque si el estudiante te pasa vos tenés que pasarlo, pudo pasarte con unas normas como son primer parcial, segundo parcial y un final, si vos apruebas, pasas: ahí vemos como importa la materia no el estudiante. En el SENA es muy diferente, aquí nos importa el estudiante más que la materia, aunque aquí no damos materias, pero aquí nos importa más el estudiante, por eso somos más escueleros (E.5)

En este caso destacan la importancia de la formación del SENA, que se caracteriza en principio porque el interés se encuentra en garantizar el aprendizaje y el desempeño en los aprendices. Pero más allá, hay dos puntos que se destacan dentro de estas posiciones y gira en torno del quehacer del educador en cada uno de los espacios educativos. Encontramos, en principio un profesor que enseña desde la transmisión de contenidos, con un rol de autoridad y objetividad en su práctica, un saber que en cierto modo ya está constituido, lo cual para Bárcena & Mèlich (2000) es entendido como

Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no «sabe», porque a nada «sabe» en realidad. Un saber sin sabor (p.62).

Es una función educativa que desdibuja al sujeto, como aquella persona que tiene una voz y un rostro, en este tipo de relaciones educativas no hay un vínculo que permita que la enseñanza sea un acontecimiento de desarrollo entre dos.

En un segundo lugar, es relevante que el instructor posee una relevancia práctica y se ancle a la idea de un acercamiento personal, “somos escueleros”, pone evidencia la relación aprendiz-instructor. Un encuentro que trasciende del sentido de preparar a los jóvenes para que ejerzan una labor en un campo productivo, donde el “*qué hay que hacer y cómo hay que hacer*” (E4) lo que significa un acompañamiento durante una experiencia, es decir, para aprender a hacer el instructor debe acompañar las experiencias, ya que estas para Bárcena & Mèlich (2000) resaltan que

La experiencia, que apunta a la idea de tener una cierta familiaridad de trato con las cosas, es algo que no simplemente se «tiene», sino que se «hace», esto es, que se experimenta por el trato con las cosas, por la observación, por vivir directamente con el mundo que nos da qué pensar y que nos da experiencias. En este sentido, el aprender humano es fruto de un saber práctico (p.71).

Cada experiencia que permite el instructor, es una forma de exponer sus propias experiencias y conocimientos, colocándolas al servicio del aprendiz como forma orientativa, no autoritaria, por ello es difícil no considerar una relación estrecha entre el instructor y el aprendiz, ya que “Si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es

decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con esa relación «educativa» que establecemos” (Bárcena & Mèlich, 2000. p.72), esto permite sustentar la idea de que en la labor instructor “*nos importa más el estudiante*” (E. 5).

Así pues, el instructor configura su identidad a partir de establecer límites y diferencias con el quehacer del docente universitario, que dotan de cualidades y que solo se limitan a proporcionar un conocimiento. Resaltando así, la particularidad de la práctica educativa del SENA como una práctica ideal, cuyas características es la aproximación a la experiencia y la relación que se establece con el aprendiz, participando así de su desarrollo personal. A partir de ello se puede pensar que la representación social sobre la identidad del instructor se naturaliza no solo en formar para el trabajo, sino también que se ancla en la idea de contribuir al desarrollo humano del aprendiz.

5.2.2. El Acompañante

En concordancia con la categoría anterior, encontramos que para definir el instructor indiscutiblemente hay que hablar de la figura del *Acompañante*, como un modo de establecer una relación entre instructor-aprendiz, que se puede equiparar al concepto de instructor, puede que instruya, pero esto va más allá, ya que implica “estar ahí para el Otro”, Bárcena y Mèlich (2000) plantean que

El aprender desde esa relación educativa hace del aprender y de la educación algo que tiene que ver con la imitación. Pero se trata de una imitación muy particular, ya que el aprendiz no imita, a modo de repetición, lo que el maestro sabe o hace, sino que se adviene a la invitación que le hace para hacerlo junto con él (p. 72).

Los conceptos de “imitación” y “hacer junto con el otro” se vinculan directamente con algunas apreciaciones realizadas por los actores sociales, estos dicen:

- *Hay que acompañarlo (al aprendiz) de tal manera que él aprenda y que uno sea el acompañante de él, y el ideal es que yo aprenda de ese aprendiz que termine enseñándome a mí: bueno, que le voy a dar insumos... “páseme la mezcla Pedro” ¿qué quiere, el cemento, agua? ¿Se la paso?, que cómo va montar el muro, “ah... no se” “pero cómo va a hacer la pendiente, la idea”, “usted es que dice papá, es que usted ya está preparado, ya le he dado elementos” y él lo arma, al final, yo aprendo de él y él aprende de mí, ese es el ideal de aprendiz. (E.1)*

- *A ver, yo fundamento más la formación en la parte del hacer. Por eso me gusta esa parte de los laboratorios que tengan los elementos y construya. Yo le doy las bases para que haga un elemento pero también le doy la libertad para que el construya su propio elemento. Yo tengo un tablero que lo puedo direccionar para que él haga prácticas, pero con el tablero no me gusta que interactúe mucho, me gusta ponerle los elementos y entregárselos, entregarle un diseño y que ellos me hagan otro diseño. Lo fundamento más en la práctica del hacer, donde se tiene que atollar, involucrar, el ideal sería que el aprendiz se involucre (E.5).*

Vemos como se articulan estos relatos con la cita de Bárcena & Mèlich, (2000) en el que no existe imitación en la formación de los instructores, el aprender es una relación recíproca, el proceso educativo adviene del vínculo entre el aprendiz y el instructor, donde ambos se involucren, es una relación de estar ahí para el otro, de acompañarse.

En estos casos vemos cómo el acompañamiento direcciona el aprendizaje, de modo que, el instructor estructura un contexto donde se instaura algunos problemas que permita dar en qué pensar al aprendiz, generando así un entorno de aprendizaje problémico bajo el rol de guía, el cual no consiste en imitar una práctica, sino acompañar la acción del aprendiz, permitiendo así, no solo la construcción de un saber, sino un saber hacer. Esta forma de

enseñar se encuentra determinada por la misma epistemología de la labor del instructor en el SENA, cuyo principio es el actuar como “mediador o enlace entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos” (Modelo Pedagógico de la Formación Profesional integral, p. 87), lo que se constituye como la base de su acción que, de algún modo, se orienta en función de las necesidades concretas de formación del aprendiz.

Ahora bien, la forma en que se designa la acción y la práctica educativa según los instructores, configura un esquema representacional en donde su identidad se sustenta en el acompañar, guiar y mediar el aprendizaje, que posibilite al aprendiz a resolver problemas reales dentro de un contexto de formación. Así pues, la representación social sobre el ser instructor, es todo un esquema de pensamiento construido y naturalizado, ya que al relatar las prácticas, dejan entrever la particularidad de la formación para el trabajo, la cual evidencian modos de pensamiento que se aterrizan en el hacer, es decir, su esencia se encuentra en ser una figura que induce la construcción de un conocimiento práctico. Las intenciones como educador en la acción educativa es que el mismo aprendiz construya su aprendizaje, y el instructor tan solo pone todos los elementos y las condiciones a disposición para que éste se dé. De forma particular, le atribuyen un gran valor a este tipo de práctica, como la forma más propicia de que un aprendiz asuma su propia labor, escindiéndose de otro tipo de prácticas “asignaturistas” que se concentran en proporcionar contenidos, en el que la posición del aprendiz es pasiva.

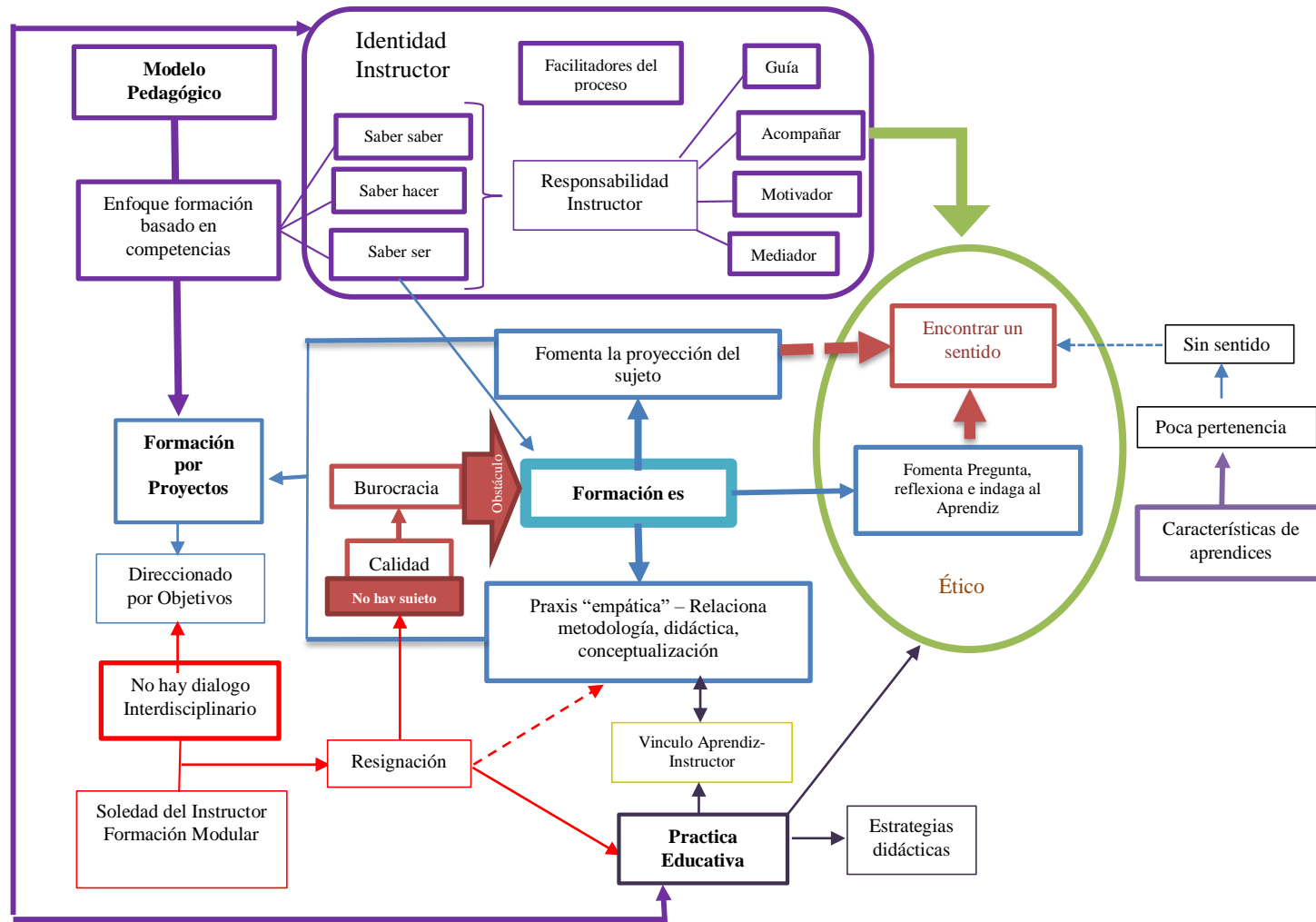


Figura 10. Esquema representacional 5. Fuente: Elaboración de la autora

5.3. Ethos Sensible

Ante el análisis de la categoría anterior, y considerando el *ethos Sensible* como un eslabón adicional que se articula a la construcción de identidad del instructor, porque este tiene la cualidad de ser determinante en la práctica educativa, ya que es la forma cómo el instructor siente la formación, cómo acoge y es acogido por este quehacer, que según Bárcena & Mèlich (2000), el hablar tanto de la acogida como de la hospitalidad refieren al lenguaje ético por excelencia. En los relatos de los instructores, se ubican las siguientes expresiones que hacen referencia al *deseo de enseñar*

-Yo pienso que me estoy buscando posibilidades para seguir haciendo lo que yo sé Hacer: que es enseñar y con pasión, es bregando saber dónde coloco más mi pasión, más las fuerzas para no desgastarme porque cuando uno revienta dice me voy (E1.5)

-Estoy aquí por el gusto por enseñar, porque la verdad para mi es algo que me gusta, y es algo que yo siento como el perfil ocupacional que uno tiene (E3.1)

Estos dos relatos guardan una simetría, en tanto que como punto de partida en la labor del instructor está sujeta a la correspondencia con este quehacer, el enseñar, se podría decir que es por vocación, pero también, es un sentimiento de acogida por parte del sujeto con la labor, que se articula a su historia y metas personales. Como también hay otros relatos, tales como

Me siento muy contenta, feliz, sobre todo porque me encontré como persona; Y porque encontré la misión que vine a desempeñar en este mundo: que es a aportar a las personas, a construir su proyecto de vida. Creo que es la misión que estoy desempeñando (E3.9)

Aquí se destaca la idea de que en el ejercicio de su labor como instructora se pudo hacer consciente la meta a desempeñar en el mundo en función del otro, de contribuirle a él, pero este otro, en este caso, tiene una posición estructurante en el sujeto instructor, ya que le confiere un sentido a su existencia y a su representación como persona en la construcción de sujeto. Esto connota que la búsqueda de sentido, no solo corresponde al aprendiz, sino que la búsqueda de sentido se ubica en el sujeto-instructor, así pues, como dicen Bárcena & Mèlich (2000) la relación existente entre enseñar y aprender “se trata de reconstruir lo que queda por saber en función de un proyecto personal” (p.75). Entonces pues, en esta relación entre instructor y aprendiz, la búsqueda del sentido no solo recae sobre el instructor (como se había identificado en la categoría de formación), Según Freire, citado por García (2010) dice

La tarea del educador es, en primer lugar, encontrarse y reencontrarse a sí mismo y posteriormente encontrarse y reencontrarse con los otros. En este acto de reconocimiento, el educador no enseña, al contrario, aprende con reciprocidad de conciencia (p.128).

Aquí vemos en este encuentro, cómo el aprendiz se torna nodo constitutivo del sentido de ser instructor, por ello, la acogida del otro moviliza la labor y los múltiples afectos que suscitan de éste, como lo vemos en el siguiente relato:

Disfruto el día cuando tengo alumnos. Porque la esencia de nosotros son los alumnos son nuestro material del trabajo, si lo miramos desde esa óptica, son ese diamante que tenemos que pulir nosotros. Tenemos un diamante en bruto, que no lo entregan para que nosotros lo pulamos. Para mí es placentero encontrarme los alumnos. A veces dicen que a veces no hay forma para pagar horas en la noche, para mí no hay problema, yo doy clase común y corriente. (E5.10)

Se analiza una insistencia en este relato como en el anterior, se contempla la responsabilidad y compromiso en la formación, en la “transformación” de aprendiz, en el que el instructor antepone su persona para la construcción del proyecto personal del aprendiz. Desde la perspectiva de Emmanuel Levinas (1998), la ética aparece como heteronomía, como respuesta a la demanda del rostro del otro, afirmando que

El "yo" ético es subjetividad en la precisa medida en que se postra ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro(...)Tan pronto como reconozco que, al ser "yo", soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma.».(p.211)

La libertad del instructor sustenta en el llamado o la presencia del otro, en el momento que el educador identifique lo que es para el otro, en ese preciso momento, debe distinguir los límites de su libertad. Lo que representa que el instructor siempre está evocado a la presencia del otro, y es ahí donde se ubicará su verdadero sentido.

Lo que hace con la analogía del aprendiz-diamante, es tener en consideración a esos sujetos en formación, que poseen algo más allá que su disposición actual, es también una persona que viene de un espacio cultural y social, con unas condiciones que pueden variar en el trayecto de formación, y que en compañía del instructor permita dar forma a sus saberes. En coincidencia a Bárcena & Mèlich (2000)

Toda educación implica un mínimo compromiso ético con una relación educativa. De acuerdo con esto, sólo asentado dicha relación, en la idea del respeto a la dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro (p.59).

En el caso del instructor, su identidad se nutre de la acogida entre el instructor y el aprendiz, anclada desde una perspectiva ética, que definen sus conductas, no solo en torno a la responsabilidad y compromiso social, sino también en la forma que él se sienta acogido por su quehacer, una suerte de identificación, que a su vez, contribuye a la formación de las representaciones sociales. Estas se naturalizan dentro del contexto, y solo obedece a este entorno y tipo de formación del SENA, que según el paradigma ético de los instructores está íntimamente adherido al aprendiz, en tanto que en este yace, la intención de aprender, sin ella no hay intención de enseñar. Lo ético en el contexto educativo es de proporcionar una respuesta significativa al otro, ante su deseo de aprender.

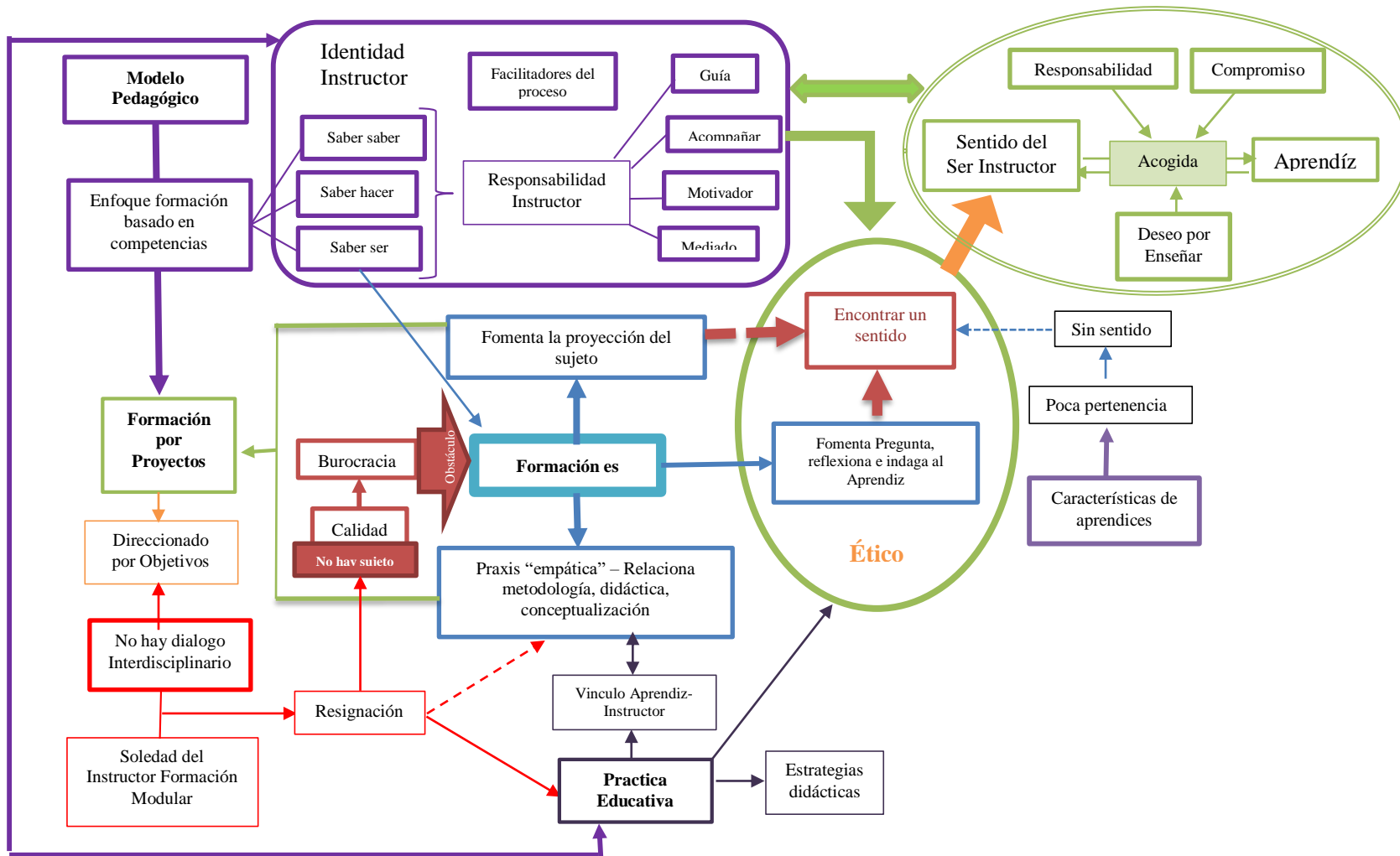


Figura 11. Esquema representacional 6. Fuente: Elaboración de la autora

5.4. El aprendiz

Por último, y no menos importante se encuentra la categoría de *aprendiz*. Teniendo en cuenta los aportes de Michel Gilly (1996) donde afirma que los juicios de los maestros sobre los alumnos ponen en evidencia el impacto que estos tiene sobre las funciones asignadas (p. 74). Esto quiere decir que los significados que los instructores atribuyen a sus aprendices o la noción que se tenga en torno a ellos remite a un sistema de significaciones complejos, que son elaboradas por el grupo social y que influyen de forma directa en la práctica educativa. En cierta forma, las cualidades de la representación que se tenga en torno a los aprendices representan el soporte para la construcción de la representación social de la formación impartida en el SENA.

En principio los instructores, establecen una condición actual de los aprendices y las situaciones de las cuales se enfrentan en el día a día, como se manifiesta en el siguiente relato

Para mí la formación es como la que quiere hacer el SENA, integral, lo que pasa – pienso- es que ya cambiar un aprendiz que llega de 25 años, algunos a los 30 años otros a los 18 años, tratar de cambiar esa parte del ser, como tal, la verdad es muy difícil, porque eso se consigue en la casa, definitivamente. Y el problema viene de ahí. Aquí recibimos jóvenes con problemas, gravísimos, gravísimos, gravísimos y de pronto los que estamos más en contacto con ellos no tenemos las habilidades y las competencias necesarias para manejar ese tipo de situaciones.

Este Instructor hace relevancia de la Formación Profesional Integral, encontrando pertinencia al modelo como humanista, integrador y con características que promueve el desarrollo humano. Sin embargo, encuentra en la edad del aprendiz algunas limitaciones

que yacen en la constitución del *ser*, un ser para el otro y hacia el entorno que lo rodea, en especial atribuye a la formación familiar o a otros sistemas de interrelación, cualidades que hace que la relación se complejice, una relación mediada por historias y rasgos personales, que impiden el acercamiento. En este punto es donde se ubica la preocupación del educador, en tanto que se reconoce que los problemas de enseñanza y aprendizaje radican en fenómenos de fondo soportados en las dinámicas sociales y culturales del aprendiz. De ahí, un sentimiento de impotencia al contemplar la gravedad de los problemas con los que llegan los aprendices, que según García (2010) muchas de las actitudes de los estudiantes oscilan entre el bajo compromiso en su formación, la crisis en valores, el menosprecio a la cultura, niveles de pobreza y marginalidad, se constituyen pues en signos que evidencian la época actual de la sociedad, lo cual es una situación alarmante que se debe “estudiar, investigar e interpretar para comprender que la imagen y el papel del educador es mucho más complejo de los que se puede imaginar” (García 2010, p. 112).

Igualmente, este relato, pone en evidencia la imposibilidad del educador de dar una respuesta, por el hecho que “*no se tienen las habilidades ni las competencias para manejar estas situaciones*”, esto muestra que el instructor no puede contribuir al cambio en los aprendices, para él no hay competencias suficientes para dar respuesta al otro, esto constituye en una de las primeras decepciones en el proceso de formación. Para Bárcena & Mèlich (2000) la *decepción* se pone en escena cuando el objeto a ser interpretado no logra develar su secreto, eso frustra las expectativas sobre una posible comprensión. Sin embargo también afirman que

Para que el aprender se dé como acontecimiento es importante no renunciar a la decepción que supone el hecho de que el mundo no se deja desvelar su secreto, sus signos o señales. Aquí radica la decepción: nos decepcionamos porque aquello que

queremos aprender oculta su secreto, su misterio, a pesar de nuestros intentos de descifrarlo. Siempre ha de haber decepción en el aprendizaje humano porque si no, no nos daremos la oportunidad de hacer una experiencia (p.71).

El entrar en el circuito de la comprensión entre subjetiva, social y cultural, nos lleva al reconocimiento de su falta, al no contar con las capacidades que se requiere, nos lleva, en línea con Bárcena & Mèlich (2000) a un aprendizaje ético. Este puede ser entendido como el fruto de una introspección que conlleva a nuevo aprendizaje sobre su posición como educador. Consecuentemente, esto nos direcciona a comprender la modalidad de pensamiento que se manifiesta, en tanto que la representación social, en este caso, se soporta en la idea de la *decepción* frente al encuentro con el otro, con la posibilidad de dar respuesta a su demanda o su necesidad, una característica que hace que la condición entre el aprendiz y el instructora adquiera otro tipo de sentido.

Se han observado otros relatos que hacen una insistencia sobre decepción hacia el aprendiz, como un vínculo con la época

Digamos que he visto dos etapas: Uno el alumno que nos traían antes, un alumno con un tipo de compromiso muy diferente para la formación, en relación con el alumnos que nos vienen ahora, que viene con un compromiso menor frente a la formación. El alumno de ahora es menos habido de conocimiento, de búsqueda (E5)

Aquí encontramos una caracterización del aprendiz, su relevancia radica en el compromiso, como actividad de adherencias al acontecimiento diario que también determina la forma cómo el aprendiz se identifica con su formación o futuro desempeño, a los que García (2010) dice “la formación es un compromiso insoslayable, impostergable e irrenunciable, que la única persona responsable de ella es uno mismo” (p.120). Si ello es

así, entonces retomamos el concepto de decepción, en tanto que si el aprendiz no adopta compromiso de su propia formación y no experimenta interés por nuevos haceres o conocimientos, así pues ¿cómo se estructuraría el rol del educador? La posición del educador se desestabilizaría, ya que en esta condición de comprender la acción de estos nuevos alumnos, está estrechamente ligada al sentido que ellos le otorga a la formación, al hecho de adquirir un saber, pero de algún modo, nos lleva a otra comprensión frente a la construcción de formación que han construido dentro y fuera de la clase, como también, indagarnos sobre cómo se ha constituido esta posición desde un punto de vista ontológico e histórico del sujeto como actor social, esto nos accede a otras cuestiones que sería conveniente abordar en un estudio posterior.

5.4.1. Hacia un proyecto de Aprendiz

Otra de las aristas que surgen de la concepción de aprendiz, es que el instructor se encuentra a la expectativa, no solo del aprendiz que viene, sino de aquel sujeto por venir. En los relatos frente al interrogante de quien dirige la formación de los instructores responden

La persona que se quiere certificar se quiere formar, a esas personas que quieren ser grandes en la vida (...) Entonces es mi propósito que si su perfil o su ideal es vincularse con una empresa, que siempre hagan lo mejor, y que sean los mejores, y si tienen proyectos o ideas de negocio hay que encaminarlos a que sean siempre los mejores. (E.3)

La práctica docente mantiene una relación estrecha con el éxito, se ampara en la representación de contribuir al mejoramiento y progreso de quienes orienta. De hecho, en este fragmento, desentraña la idea de sentido de la formación, que se configura en la medida de que el aprendiz asuma su posición como tal, a consecuencia de ello, se

desencadene *un ser que esta por ser*, un proyecto de sujeto que inicia desde la voluntad de *ser*. Este constituiría el objetivo en últimas del educador, que sus enseñanzas lleven a ese aprendiz al éxito futuro. Aunque se debe aclarar que este éxito obedece a la idea de ganancia, de competitividad, de ser, según la filosofía moderna el mejor -y que, en cierto modo, esto sería el fin último de la formación.

Sin embargo, Bárcena & Mèlich (2000) afirman que “los jóvenes no lo tienen fácil, porque actualmente se tienen que enfrentar con *la experiencia de la contingencia* en un mundo complejo, plural y fragmentado, sin puntos de referencia claros y distintos”. (p.69). Entonces, se podría pensar en una contingencia de doble vía, ya que es una experiencia tan inmanejable para el educador como para el educando, en tanto que la realidad dentro de esta contingencia podría entenderse como un garabateo cuyos trazos son imprevistos. No obstante a ello, la experiencia educativa implica también preparar a los jóvenes para esa contingencia, ejercer *cierto dominio* (Bárcena & Mèlich 2000, p.70). En tanto a esto, en el relato se hace relación con dos formas de desarrollo laboral, que puede ser un vínculo laboral con alguna empresa o proyectos de negocio, estas se pueden constituir en posibilidades frente a esta contingencia. Bárcena & Mèlich, ante ello plantean “El reto está en favorecer a través de la experiencia del aprendizaje que los jóvenes sean capaces de transformar la contingencia en compromiso y en responsabilidad” (p.70).

En otro relato se visibiliza esta contingencia y su vínculo con la formación y la proyección del aprendiz, el instructor expone de la siguiente manera:

La dirijo (la formación) para el futuro de los jóvenes, para que sea una proyección hacia su futuro. Que le sirva para desarrollarla en el presente con proyección hacia el futuro. Por eso les digo “Por favor, no se me queden aquí, lo que vemos aquí es muy poquito frente al mar de conocimiento que tenemos, y que se está por

conquistar, aquí vemos una partecita, haga de cuenta como cuando usted se va a vestir, que tiene que ponerse el traje completo, que necesitas un pantalón unas medias unos zapatos, unos interiores, una camisa, una camisilla, una corbata y un saco, cuando sales de aquí vas con las medias y los calzoncillos, y si sales muy bueno hasta los pantalones. Pero falta mucho de aquí para allá. Eso hace parte de la formación. E.6.

Aquí vemos como el hablar de formación de algún modo, es darle paso a la contingencia, en tanto, que el acto de formar depende de la voluntad, de comprender y de interpretar lo que se aprende, como resultado de ello, el aprendiz solo se encuentra su propia incompletud intelectual, con saberes y haceres no perfilados, ni mucho menos acabados. Podría decirse, que el educador sabe de su propia contingencia, reconoce que su causa puede tener múltiples caminos, no obstante, ante tal condición de decepción, la práctica educativa se sustenta en hacer que el aprendiz reconozca su propia contingencia, sin que ello implique renunciar a la voluntad de aprender. En cierto modo continuando con Bárcena & Mèlich (2000),

El aprender implica sobre todo una relación intersubjetiva, el compromiso con una relación entre varias subjetividades. Y en esta relación lo que nos pasa es que aprendemos a leer en los demás. Aprendemos a leer— en los demás a través de sus mentes. Los otros se dejan leer a través de las ventanas que sus mentes dejan abiertas. Y estas ventanas son sus intenciones, sus creencias, sus deseos (p.71).

El acto de enseñar y el de aprender es una relación de dos, cada uno pone sobre la mesa sus intenciones al servicio del otro, porque la formación es un acto de ofrecerse, no a la merced del otro, sino entregarse a la contingencia. Entendiendo que “La acción se vincula al tiempo, porque impacta y tiene siempre como referente a «otros». Y mira tanto al pasado

como al futuro” (Bárcena & Mèlich, 2000, p.27). El siguiente dibujo permite entender en acción que es la formación el sujeto en el centro y el acto de aprender con el otro.

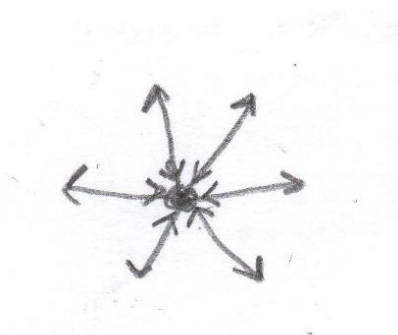


Figura 12. Expresión gráfica sobre Formación E5.

Así pues, hablar de las representaciones sociales de los instructores hacia una concepción de aprendiz, es según la información que circula, una forma de entender que es un sujeto que es protagonista de diferentes espacios sociales y culturales, que configuran su carácter y actitudes frente a la formación, ya que cuando llegan a los ambientes de aprendizaje traen consigo una idea preconcebida de lo que es formación, y es aquí donde se configura para los instructores el obstáculo, en tanto que, para ello el inicio de la formación arranca con un aprendiz, esto quiere decir que haya un sujeto dispuesto y deseoso de aprender, esto se traduce en la apropiación y compromiso hacia su propia formación. El papel del instructor se cimenta bajo este deseo de aprender del aprendiz, este es el esquema de pensamiento principal que configura la idea de una Formación Profesional Integral, ya que la práctica educativa se encuentra supeditada a la posición que asume el aprendiz hacia su mismo proceso de aprendizaje.

Ante ello, una vez que se establezca esa relación de dos, deviene el acto de enseñar y aprender, de acompañar. Este acompañamiento, para el instructor se constituye en un acontecimiento ético, en el que como acto tiene el propósito de que el aprendiz logre un

éxito profesional futuro, por diferentes vías pero la intención es alcanzarlo, una contingencia que de alguna forma, de crédito al instructor y haya aportado a la formación hacia esa meta.

La práctica educativa se organiza según la intención de los actores sociales implicados en la formación, ya que estos dotan a la misma práctica de atributos según su construcción social de la educación. El instructor conoce el modelo de Formación Profesional Integra, atribuye una intención de contribuir al desarrollo de los aprendices, no solo en lo técnico, sino también al desarrollo del sujeto, es una idea que se encuentra anclada en la representación del instructor. En los relatos, se puede observar que hay múltiples empeños para acompañar al aprendiz en su formación, y a su vez, contribuir en su desarrollo como persona; sin embargo, según la interpretación de los instructores, uno de los factores que detienen la intención de formar se encuentra en las mismas características de los aprendices que se encuentran determinadas por la edad, tipo de familia, prácticas culturales o grupo sociales con los que se relaciona el aprendiz. En un relato de un instructor logra sintetizar una percepción general frente al aprendiz: *“Son personas que me entregan ‘torrados’, ya me los entregan dañados”* (E1), lo que se logra interpretar es, que la labor del instructor es hacerle frente a estas características de los aprendices, y “capotear” las actitudes, y los advenimientos ontológicos y socio históricos que impiden establecer el acto de formación.

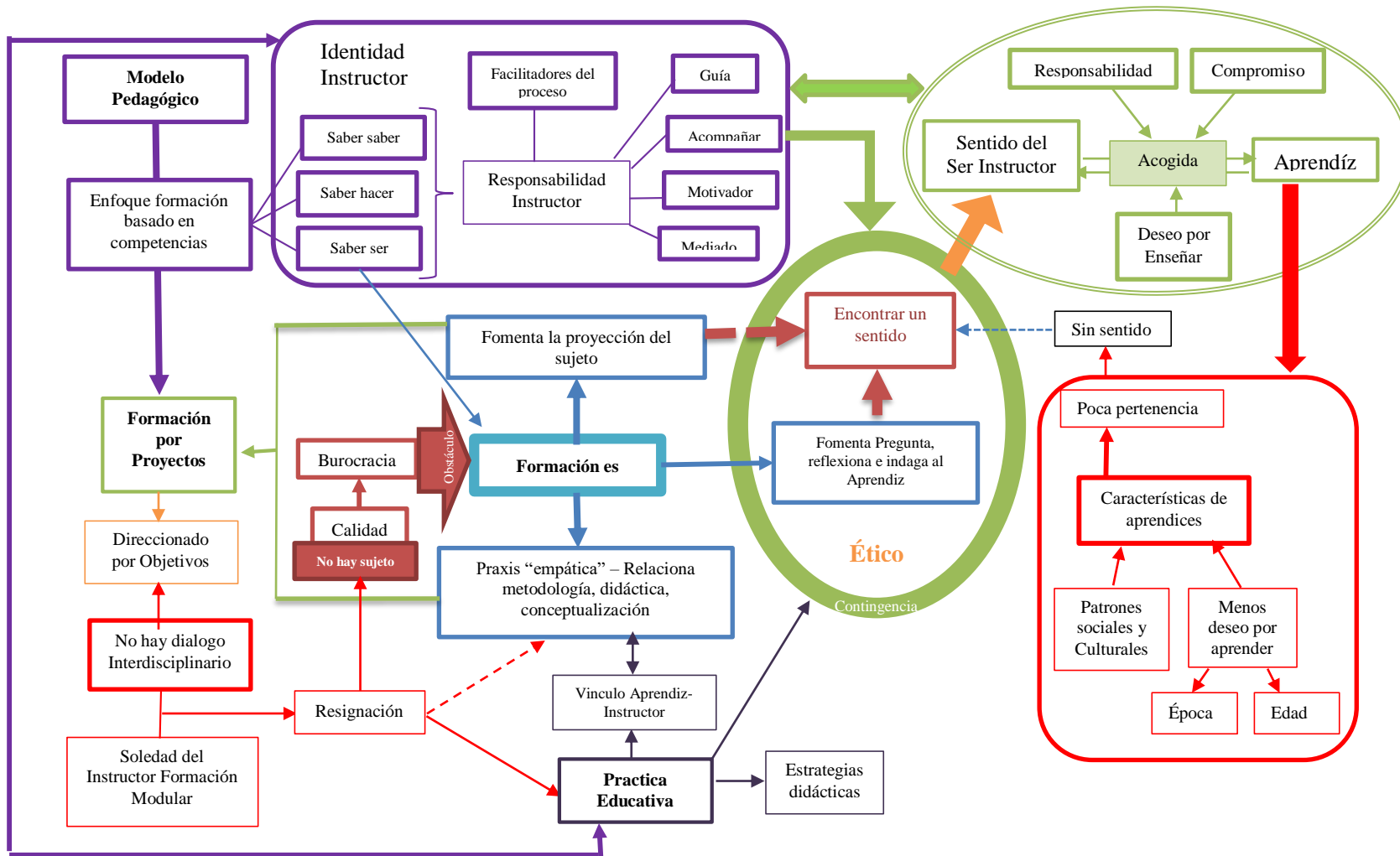


Figura 13. Esquema representacional 7. Fuente: Elaboración de la autora

5.5. La Puesta en escena

En la problematización se había planteado la analogía del instructor con el de director de una orquesta, una situación donde se pone en escena el instructor que frente a los hallazgos que se muestran tienden a configurar y a reconfigurar la representación. Para poder estructurar la obra musical el director de orquesta debe vérselas con distintos fenómenos interdependientes, pero que tienden a alterar el desarrollo de la misma, estos pueden ser: los músicos – los aprendices- , compositores y personal del apoyo –compañeros instructores, trabajo interdisciplinar-, el teatro - la institución SENA-CAB-, la presentación –la formación y sus productos- y su público – modelo pedagógico FPI.

En principio, para que haya un director deben de estar los músicos, la genialidad del director no puede evidenciarse sin músicos, sin quien ejecute aquella elaboración musical que resuena en su mente. Indiscutiblemente para que haya melodía requiere de un proceso, una construcción y una integración de cada uno de las entidades que lo compone. Como primer paso, se debe convocar a una serie de músicos, considerando a cada uno con una habilidad en un instrumento en particular, no hay igualdades entre los músicos, podrán tocar un mismo instrumento pero cada músico se ha formado en academias distintas, entornos donde han desarrollado su conocimiento y destrezas, con un enfoque y una perspectiva de ver la música de forma distinta.

El aprendiz en esta situación encara la posición del músico, para hacer parte de la orquesta tiene que tener un interés por estar en ella, (voluntad de formarse), ya sea por adquirir una reputación como músico, o porque encuentra una afinidad con el tipo de melodías y ritmos que desarrolla el director, o en un caso excepcional, llega en busca de un director y una orquesta que se acople a sus intereses musicales. Y es sobre este tipo de fenómenos, con los cuales el director debe lidiar y solventar previo a cualquier

presentación. A pesar de estas particularidades de cada músico, el director debe cumplir con la función de entrenarlos para que logren tocar de forma adecuada las melodías propuestas, orientándolos a una armonía musical con cada uno de los instrumentos. El director de forma clara debe acercar a cada músico al pentagrama con sus múltiples notas y silencios, si el músico no asimila y no se identifica con lo que debe tocar, o no asume su rol en la orquesta, es posible que su lugar pierda el sentido dentro de esta.

EL director debe conocer la técnica de la orquestación, y por consiguiente, saber exactamente cómo se ejecutan todos los instrumentos de la orquesta, sin necesariamente poder ejecutarlos. En muchas ocasiones requiere el apoyo de expertos en la ejecución de ciertos instrumentos, para que contribuyan en afinarlos, y a instruir y acompañar a los músicos ante las melodías propuesta por el director. Estos músicos expertos son el equipo de apoyo, aquellos instructores que entran a escena para contribuir en la formación. Sin embargo, no se inmiscuyen en el proceso en el momento que se requiere, si no en el momento que se pueda, porque el escenario no se encuentra disponible siempre para ensayar, haciendo que el proceso se fragmente, trabajando en tan solo un recorte del pentagrama, pero no saben de toda la composición. Esta situación impide el dialogo entre los músicos expertos y el proceso de ejecución emprendido por el director.

El sentimiento de “resignación” del director, se expresa en el tipo de músico y en el equipo de apoyo, y muchas veces es el mismo teatro quien establece las condiciones para que el concierto se desarrolle, ¿qué pasaría si el teatro no cuenta con un piano o un gong? ¿Si no tiene las sillas suficientes para los músicos o el público? O ¿la estructura del teatro no posee acústica para este tipo de música? Será que ante estas situaciones ¿es posible que el director logre su cometido? , para el teatro lo indispensable es que los tiquetes se vendan, que se cumpla las metas que se tienen como local. Ante este tipo de condiciones la

respuesta para el director de orquesta, o los instructores, es apelar a todos los recursos que disponga para hacer sonar la orquesta, hallar múltiples alternativas y recursos pero que la música nunca se detenga, que no pare. Sí, hay una resignación, y también se podrían entender como una acción solitaria, pero a pesar de ello el interés persiste cuando hay un reconocimiento de lo que le significa la acción de ser director de su orquesta, de su acción pedagógica y su acción creadora, que no solo se ciñe a orientar sobre la técnica: acodes bajos y altos, si no también despertar sensibilidad en cada músico, esto sólo se logra poniendo el empeño en cada músico, cada aprendiz, permitiendo así, un desarrollo de sujeto que vaya acorde con las notas del director - instructor. Esto solo es posible con una actitud hospitalaria, que acompañe durante todo el proceso de edificación de la pieza. Pero no se puede negar, que esta actitud también obedece de forma directa o indirecta a su acumulado histórico donde confluyen valores, creencias y prácticas que ha tenido el director.

El público, es aquel ente al cual va dirigida el producto, la música, al estar en el concierto la intención es que se sienta complacido respecto al producto, la melodía, que expresa la creatividad, el ingenio, la sincronía, la sinergia entre los instrumentos y la batuta, y los sentimientos que el director quiere expresar. El público evidencia ese resultado, encuentran una satisfacción hacia el proceso que ha llevado la orquesta, y puede llegar a pensar *“valió la pena pagar la entrada este concierto”*, escuchan, pero no discriminan los avatares que se encuentran detrás del telón. Esto ocurre con el modelo pedagógico de la FPI, que tiene mayor énfasis en el producto, meta u objetivo, pero no tiene en cuenta el proceso de construcción, y el papel que tiene el instructor en el proceso de formación. El que edifica la formación es cada instructor, ante la melodía sufre un desamparo, porque la mirada se dirige a la música, que se sustenta sobre el desarrollo humano integral del aprendiz desplazando al instructor, que llega a un ambiente de aprendizaje no solo para

permitir la construcción del sujeto, si no que él también se reconstruye con éste, es decir, el desarrollo del sujeto es recíproco, en tanto que las diferentes situaciones en el proceso de formación resignifica su rol como educador.

Así pues, lo que hace que la orquesta logre el potencial deseado, se sustenta en la intención, compromiso y dedicación del director de orquesta, el cual no solo se debe concentrar en los músicos, sino que también debe identificar, planear y coordinar todas las situaciones que directa o indirectamente influyen en el proceso creador: el proceso de construcción del sujeto aprendiz y de reconstruirse como instructor.

Capítulo 6.

Conclusiones y Recomendaciones

Han sido significativos los alcances a nivel epistemológico, psicológico, social y educativo referidos en la elaboración de la construcción de sentido, en que como una telaraña se ha logrado entrelazar y anudar diferentes contenidos de la representación social, que surgen a partir de los relatos y las expresiones gráficas, permitiendo una aproximación al contenido de la representación social, su naturaleza y sus constructos epistemológicos de los instructores en torno a la Formación Profesional Integral.

A continuación, se abordarán aquellas apreciaciones suscitadas en el proceso de interpretación desarrolladas en la construcción de sentido y en el circuito de interrelaciones expuesto, que posibilitaron las respuestas a los objetivos planteados en este estudio.

6.1. La práctica educativa un tránsito a un proyecto de sujeto

Dentro de la práctica se encuentra un conjunto de condiciones que se ponen en interrelación para la constitución de la representación social, una de ellas es la naturaleza de la institución quien determina la modalidad de interacción y de formación. En general, los discursos de los instructores se traducen en prácticas que se encuentran articuladas con el modelo institucional de enseñanza, cuyo interés se concentra en el aprendiz.

Las características de este tipo de práctica, según los relatos, consistían en que el instructor propiciaba un ambiente de aprendizaje que permita que se desarrollen actividades prácticas para que el aprendiz adquiriera, no solo un conocimiento, sino también la experticia, un saber hacer en el campo (laboral). A pesar de que muchos plantearon no tener todas las condiciones para poder “simular” el entorno productivo, afirmaron que lograban a partir de la didáctica acercarlos a la dinámica laboral, y así, de modo que el aprendiz se

apropie y logre resolver los problemáticas propios del campo laboral, siendo este el sentido que le atribuyen a la formación, cuyo esquema está en función de que los aprendices sean capaces de hacer, esto hace la correspondencia con el enfoque de formación para el trabajo.

A pesar de ello, el campo de la representación en torno a la práctica educativa no se queda en el hecho de desarrollar habilidades y destrezas, sino que guarda una estrecha relación con el hecho de que el aprendiz logre éxito futuro, o que éste logre proyectarse como persona –en lo personal y lo profesional-, para ello, se valen de lograr un acercamiento con el aprendiz desde lo técnico para contribuir en la reflexión sobre el sentido de formación y el deseo por aprender. Lo que hace que los roles y actitudes del instructor frente a la formación este más allá del hecho de instruir, también se encuentra que desde lo ético debe también adoptar los roles de guía, acompañante, motivador, mediador y facilitador del proceso de formación. En el momento que el educador asume otros roles su práctica educativa adquiere otra naturaleza, en este caso como aquella que está supeditada al vínculo aprendiz- instructor.

Si se observa el esquema de sentido presentado al finalizar el capítulo cinco, en el que se puede identificar que la mayoría de las flechas convergen hacia lo *ético*, en tanto una educación como lo plantea Bárcena & Mèlich (2000) “Es una educación que sostiene que la configuración de la identidad es narrativa, y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento” (p. 77)

Es vínculo que se establece entre dos, una acogida recíproca por parte del instructor y el aprendiz, que se constituye en el sentido de la identidad y el quehacer educativo. Esta relación de hospitalidad y acogida, según el esquema, está marcada por la responsabilidad y el compromiso del aprendiz frente a su propia formación. Por ello, la hospitalidad del instructor invita a encontrar en el aprendiz un sentido a su propia formación: sintetizando

los relatos podemos hallar un esquema de pensamiento que predomina en función de la práctica educativa, y es que ésta sólo se puede dar cuando el aprendiz reflexione sobre su propia formación encontrando un sentido al ser aprendiz, ya que el asumir este rol, no solo implica ingresar a la institución, si no que logre tomar posición de por qué y para qué ser aprendiz. Una vez esta identidad se instituye, emerge el instructor.

En consecuencias, la práctica educativa se constituye a partir del conjunto de las situaciones que se desarrollan dentro y fuera del ambiente de aprendizaje, que configuran el quehacer del instructor como del aprendiz, aunque como se puede ver, esta práctica se encuentra anclada al marco institucional, cuyo énfasis, según los relatos, hace hincapié en una formación con un enfoque por competencias como un representante simbólico en los instructores. Esto de alguna manera, incide significativamente en los modos de llevar a cabo la práctica docente: en especial el énfasis que adjudican los instructores a la dimensión del *ser* dentro del enfoque por competencias. Y es quizás esta donde se identifican los mayores logros y obstáculos, lo cual, se evidencia cuando logran articular insistentemente en el discurso el desarrollo del *saber ser*, como un acontecer ético predominante en la práctica educativa y que el instructor debe adoptar.

La acogida y la hospitalidad son modalidades de pensamiento, más bien, son maneras de responder éticamente el otro que se convierten en principios del quehacer instructor, y es que a partir de ello los instructores pueden pensar sobre un acompañamiento, pero este también implica una constante reflexión, en torno a la búsqueda del sentido del ser. El instructor durante su práctica educativa debe ser el “mediador o enlace entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos” (Modelo Pedagógico de la Formación Profesional integral, p. 87), lo que invita a una práctica reflexiva, en la medida, que opera con las condiciones socioculturales e históricas del aprendiz: hacer un reconocimiento a los

saberes previos es abrir un espacio dentro de la formación a la constructo histórico del sujeto.

En síntesis, la práctica educativa se encuentra enmarcada dentro de la modalidad de formación del SENA, cuyo enfoque por competencias laborales se encuentra anclado y naturalizado en las modalidades de pensamiento y en las prácticas de los instructores. La cual es entendida como la forma en que los aprendices se vuelven competentes en determinada labor, lo cual esto integra el saber, saber hacer y el saber ser. Ante el saber y el saber hacer, se ha manifestado que a pesar de tener dificultades en hacer una práctica simulada, han implementado estrategias didácticas que permitan acercar al aprendiz al contexto laboral. No obstante, se insiste en la idea que cuando se habla de Formación integral, es hablar especialmente en el desarrollo del ser, y es aquí donde según los instructores se debe focalizar, y que a pesar de no contar con las herramientas para afrontar las problemáticas con las que ingresan los aprendices, logran por medio del dialogo reflexivo movilizar y motivar al aprendiz.

La representación que los instructores tienen en torno a su práctica educativa depende de la forma en que el aprendiz asume su rol y su formación, es decir, el vínculo de acogimiento entre el instructor y el aprendiz está supeditada a que el aprendiz desea ser acompañado y a la apropiación de su propia formación. Las intenciones como educador en la acción educativa es que el mismo aprendiz construya su aprendizaje, y el instructor, como aquel que solo pone todos los elementos y las condiciones a disposición para que éste se dé. Pero el educador, no sólo coloca su saber técnico, sino que logra llevar al aprendiz un nivel que permita la reflexión del aprendiz frente su formación y la proyección de sujeto, como una dimensión *ética* de la práctica educativa, lo que convierte al instructor en guía, acompañante, motivador y participe activo de la formación integral.

6.2. Anudamientos, encadenamientos y desencadenamientos: hacia la articulación con el Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral.

Según lo referenciado el Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral SENA, se define como

Proceso educativo teórico-práctico de carácter integral, orientado al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permiten a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida. (Estatuto Formación Profesional Integral, 1997, p.13)

Como vemos, el modelo da carácter de integral a una formación basada en desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes de la persona que la permitan incorporar para el mundo laboral.

Frente al modelo teórico- práctico enfocado al desarrollo profesional integral, en articulación con las expresiones de los instructores frente al interrogante sobre modelo pedagógico, se identificó que las ideas sobre este, se anclan en torno a la estrategia metodológica que es la *formación por proyectos*, y cómo estos permiten el desarrollo de competencias laborales, esta forma de pensamiento se escinde del modelo, desde cierta perspectiva. Como se había referenciado, Tobón (2008) establece que “Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo “(p.8) lo cual, nos lleva a reflexionar sobre la construcción que los instructores hacen del modelo de formación, como una equivalencia a la estrategia metodológica por competencias, como aquella que configura la práctica educativa institucional: esto se puede constituir como el primer desanudamiento hacia el modelo.

A pesar de las precisiones de los instructores, existe un punto donde se articula con la noción de desarrollo humano integral, sobre todo, cuando se refiere a dimensión de las competencias de *saber ser*, logran agrupar las condiciones y la implementación de la formación profesional integral que se fundamenta en el desarrollo humano. Así pues, el atributo que tienen los instructores sobre la formación profesional integral, trae consigo el desarrollo integral por medio de la formación por competencias, la cual implica que su práctica, más allá de desarrollar conocimientos y habilidades, posibilite por medio de la motivación y la facilitación el desarrollo de actitudes y valores en los aprendices frente a su formación.

En función a ello, el acompañamiento y el acogimiento dentro de la práctica educativa del instructor se convierten en los cimientos para la formación, en tanto que contribuye a fortalecer al sujeto no solo desde lo técnico, sino también permite acercarlo a la construcción de un proyecto de persona. Una formación que para los instructores es una construcción entre dos, un espacio que permite la reflexión sobre el sentido que le pueden otorgar los aprendices a su formación. Adicional a ello, podría decirse que toda acción educativa implica una relación intersubjetiva, donde persisten el compromiso mutuo como una relación recíproca en el que se tienen que interpretar y comprender los comportamientos del otro, que adquieren rasgos de acuerdo al entorno social donde se habita.

Para propiciar este encuentro, según los relatos, el instructor desarrolla diferentes metodologías y didácticas que contribuya a asegurar el vínculo con el aprendiz de forma empática, constituyendo un ambiente que permita asimilar los saberes, practicar los haceres y encontrarse con el sujeto que está por ser (sujeto de la contingencia), ese sujeto que está siendo. En cierta medida, la acción educativa surge como respuesta al vínculo, en tanto que

el aprendiz debe mostrar su intención por aprender y su deseo de formarse, de lo contrario, la labor de instructor se pierde sin este deseo.

Desde otra perspectiva, existen otros vínculos, otros encadenamientos ligados al modelo de formación que son el de instructor- instructor, la cual afirma que la metodología por proyectos “Posibilita la articulación de conocimientos mediante el análisis interdisciplinar” (Modelo pedagógico de la Formación Profesional Integral SENA. 2012, p. 50) lo cual debe gestarse un equipo interdisciplinario que se articule para dar respuesta a las finalidades de la estrategia metodológica de cada formación. Sin embargo, según los relatos, no existe un dialogo entre instructores que generen acuerdos sobre la dirección de la formación. Estas ideas que circulan dentro del contexto tienen implicaciones en el quehacer del instructor, debido a que la resignación y el poco interés por el trabajo en equipo hacen que la práctica educativa solo se limite a la construcción que se desentraña dentro del ambiente de aprendizaje junto con el aprendiz. Para el Modelo de la Formación profesional Integral este sería un eslabón que se desarticula de la idea de formación, según la estrategia metodológica de formación por proyectos. Siendo así, el vínculo que impera dentro de la práctica educativa es la relación entre instructor y aprendiz, aunque como se había comentado este tiene ciertas condiciones.

En cierta forma, a pesar de que los instructores dotan a la formación del SENA ciertos rasgos que los destacan de otros modelos de formación como tradicionalista -como son las estrategias y las didácticas que se enfocan en acercar al aprendiz a la experiencia laboral y a la construcción de valores-, pero, este modelo se hace poco funcional en la medida en que la construcción y el trayecto del proyecto formativo, no existe diálogos interdisciplinarios entre instructores. Aunque manifiesten constantemente las divergencias con la educación universitaria, existe un punto donde coinciden, y es que el instructor trabaja por catedra o

modulo, aquí la responsabilidad del educador es dar respuesta a su materia, por tal motivo, el proyecto de formación se disuelve, lo cual hace alusión a que la FPI es un modelo que lo asume cada instructor, que quizás, se puede interpretar como una consecuencia de la experiencia educativa del instructor y que imposibilita la articulación de saberes para un logro común.

Este tipo de comprensiones responden a los patrones comunes que se identificaron en las observaciones y en las entrevistas, lo cual se puede inferir que la representación social de la formación del instructor sigue el Modelo de la FPI, en tanto que, considera de gran relevancia el desarrollo humano del aprendiz, y para ello emplea múltiples estrategias didácticas para fortalecer el vínculo instructor-aprendiz, porque allí, en esta relación de dos se ubica la formación. No obstante, el instructor se desliga de este modelo cuando atiende solo al desarrollo por competencia, lo cual es vinculado a la educación tradicional donde la estructura curricular es por contenidos o materias. Lo que puede ser entendido como el trasfondo social y cultural que ha construido el instructor en base a sus experiencias educativas.

A modo de cierre, se puede decir que tanto el Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral como las prácticas educativas responden a un marco institucional, pero con la salvedad que estas se organizan según la intención de los actores sociales vinculados a la formación, debido a que son estos lo que dotan a la práctica de atributos que varía según la construcción social de la educación.

6.3. Recomendaciones

Este estudio permitió la comprensión de los instructores hacia la formación técnica y tecnológica direccionada por el SENA – Servicio Nacional de Aprendizaje-,y en especial, en el Centro Agropecuario de Buga, cuyos hallazgos, permitieron ciertas aperturas que giraron en torno de identificar la representatividad del modelo pedagógico de la Formación Profesional Integral para una formación para el trabajo, como también abordar a los actores sociales desde otras perspectivas teóricas y metodológicas.

De modo puntual, este trabajo invita a repensar y proseguir en torno a aspectos tales como:

- La Teoría de las Representaciones Sociales, ha permitido abordar la formación desde la perspectiva de los instructores, sin embargo, en el transcurso de este estudio, emergieron interrogantes en torno a la posición del aprendiz en el contexto de la formación para el trabajo, y los modos en que ellos asumen su propia formación, como modo de complementar este trabajo, para que tenga un carácter incluyente dentro la formación técnica y tecnológica, que permita nuevos avances en el diseño e implementación de la formación para el SENA

- De manera complementaria, las representaciones sociales permiten la apertura de otras estrategias distinta para abordar la realidad, podría pensarse que es factible la posibilidad de abordarlo desde los Imaginarios Sociales, ya que este enfoque permite visibilizar la realidad desde la posibilidad del ser, en tanto que cada actor social y/o cada grupo devela significaciones particulares que son producidas durante las acciones e interacciones y las configuraciones simbólicas que se articulan o desarticulan, como también aquellas líneas de sentido, las repeticiones, las acciones, los gestos conscientes o inconscientes, así

como los discursos que se tejen para concebir la realidad. No solo es entender los contenidos que definen la realidad social, sino de indagar por el fondo indiferenciado de significaciones imaginarias sociales que producen formas y figuras de sentido.

-Por otro lado, según las observaciones en torno a las apreciaciones en torno al modelo pedagógico y su vínculo con las prácticas educativas, se recomienda, hacer hincapié en la formación de instructores en torno al modelo institucional, que permita dar cuenta de la apropiación de este, con un mayor énfasis en que los instructores logren articular saberes para emprender proyectos, pero antes de ello, hay que desanudar la construcción simbólica de educación, ya que esta se constituye en un sesgo de entrada para asumir los retos educativos que demandan la formación para el trabajo. Y más allá, de abordar estas construcciones, los instructores deben también generar espacios una reflexión constante hacia el modelo de formación para el trabajo que permita repensar y transformar la educación, propiciando así, un escenario para que “acontezca” la formación, un espacio, donde el instructor incurra en el modelo pedagógico.

-Los modelos pedagógicos institucionales cuyo enfoque es constructivista no deben excluir al educador como gestor y desarrollador de los procesos de formación, sin demeritar que esta formación está dirigida hacia la expectativa institucional en torno al aprendiz –desde lo antropológico, axiológico y epistemológico-, pero que gran parte de este resultado es dependiente del proceso de construcción de conocimiento y de destreza que permite el educador. La pertinencia de la educación para el trabajo debe sostenerse en que el educador o instructor se encuentra en el camino para la transformación del

paradigma de formación, y estos modelos solo se pueden insertar en la medida que la institucionalidad educativa reconozca que existen representaciones discursivas que pueden llegar a reconfigurar una idea de formación, una formación para el desarrollo del sujeto.

Lista de referencias

- Aguado, G. O., Riveroll, Á. M. A., & González, P. N. N. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (51), 23-32.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 4.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2009). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Amorós, A. (2011). Desarrollo e implementación de la Formación por proyectos en el SENA. Un ejemplo de Buenas Practicas en la transferencia metodológica, propuesta metodológica, herramientas y experiencias prácticas. Mannheim, Germany: SENA/InWEnt (GIZ).
- Arana, N., Astigarraga, E., Carrera, X., Rodríguez, V., & Zubizarreta, M. (2007). Marco conceptual y pedagógico para la implementación de la Formación por Proyectos en el Sena. *Didáctica Proyectos Educativos*. Bogotá.
- Arbesú M. I., Gutiérrez S., & Piña J.M. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro*, 53, 85-96.
- Barcena, F. & Melich, J. C., (2000). La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bobadilla, M., Cárdenas, A. V., Dobbs, E., & Soto, A. M. (2009). "Los rodeos de la práctica": representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 239-252.
- Bornacelly, I. (2013). Educación técnica y tecnológica para la reducción de la desigualdad salarial y la pobreza. *Desarrollo y Sociedad*, (71), 83-121.
- Campo-Redondo, M. S., & Labarca, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1).
- Cañedo, T., Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad

- Cárdenas, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educ. Educ.* 15 (3), 479-496.
- Cardoso, J. (2011). Contenido y Estructura de Representaciones Sociales sobre Pedagogía y Pedagogos en Profesores de Ciencias. Doctoral dissertation, Tesis doctoral. Universidad de Burgos. Recuperado de www.riubu.ubu.es/handle/10259/161
- Cañedo, T. D. J., & Figueroa, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Cerda, R., & Opazo, C. (2013). Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 63-81.
- Chávez, J., & Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la educación*, (41), 161-176
- Chirinos N. & Padrón E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3).
- Córdova, G., Martínez, O. A., & Barrera J. L. (2012). Desempeño en aula de instructores, el punto de vista de los participantes. *Acta Universitaria*, 22(3), 24-32.
- Dirección General- Sistema de Gestión de la Calidad: Dirección de Formación Profesional (2012) Modelo Pedagógico De La Formación Profesional Integral Del Sena. Servicio Nacional del Aprendizaje SENA. Bogotá, D.C.
- Elizalde, L., Olvera, B. I., & Torquemada, A. D. (2012). Evaluación del programa estratégico de formación integral de la UAEH y su impacto en la práctica docente. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Gadamer, H. G. (1993) *Verdad y Método I*, Salamanca: Editorial Sígueme.
- Gaitán Riveros, C. (2001). Formación, aproximaciones a su sentido. *Tres Palabras sobre Formación. Formación en Educación* (3).
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE.), 1-15.
- García, C (2011) Las reformas estandarizadoras y la gestión de conocimiento pedagógico. Una aproximación a las representaciones sociales de los profesores. *Revista de estudios y experiencias en educación*. 10 (20) 59- 74

- García, M. D. (2010). El educador como agente de formación. *Tiempo de Educar*, 11 (21), 107-133
- Gilly, M. (1984).). *Psicosociología de la educación. Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Gómez López, L F; (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, LVIII() 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Guirado, A. M., Mazzitelli, C. A., & Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y de Química. *Revista de orientación educacional*, (51), 87-105.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco Serie indagaciones*, 21, 133-154.
- Jodelet, D. (2000). Pensamiento social e historicidad. *Red Relaciones*.
- Jodelet, D. (1984).). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, (33), 077-96.
- Levinas, E., «Ética del infinito», en *La paradoja europea*, Barcelona, Tusquets, 1998, págs. 211-212
- Machado, E. F., Zambrano, M. T., & Montes de Oca, N. (2015). Valoración epistémica del proceso de formación y desarrollo de competencias directivas. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 179-225.
- Maravilla, J., & Gómez, L. (2015). La relación de las creencias epistemológicas de profesores y alumnos con la conducta que manifiestan en la práctica educativa. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 81-130.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24. 35- 56
- Marín, M. L. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137.
- Martínez P. & Echeverría B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125-147.

- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A., & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6(6), 265-290
- Meza, L. G. (2002) La teoría de la práctica educativa. *Revista Comunicación*. 12 (2)
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. *Huemul*.
- Murcia-Peña, N., Pintos, J. L., & Ospina-Serna, H. F. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 12(1).
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G (2008). Investigación Cualitativa “La Complementariedad”, una guía para abordar estudios sociales. 2ª.ed. Armenia: Editorial Kinesis, 2008
- Paime, E. F. L. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19, 91-110.
- Piña, J., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Pronko, M. A. (2005). Recomendación 195 de OIT: Cuestiones históricas y actuales de la formación profesional. *Oficina Internacional del Trabajo, CINTERFOR*.
- Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Rodríguez Luna, M. (1996). Las representaciones sociales en el campo educativo / Michel Gilly. *Enunciación*, 1(1), 69-79. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1717/2330>
- Rodríguez, T., García, M. D. L., & Jodelet, D. (2007). Representaciones sociales: teoría e investigación. Editorial CUCSH-UdeG.
- Santana, L. C.; Hernández, E. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. *Infancias Imágenes*, 13(2), 47-55
- Schmelkes, S., & Street, S. (1991). Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 21(1), 37-73.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

- Treviño, E., & Cruz, R. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente: Análisis desde el ángulo de la significación. *Perfiles educativos*, 36(144), 50-68.
- Umaña, S. A. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Vargas, J. C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, (30), 145-167.
- Ventura, A. C. (2014). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: Tradición y actualidad. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 197-230.
- Vera-Noriega, J. Á., Islas, M. D. C., & Rodríguez, C. K. (2008). Tipología de la práctica docente en educación superior tecnológica. *Ra Ximhai*, 4(2), 49-66

Apéndice

Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO	
FECHA	23/04/2015
OBSERVADORA	Juliana Vásquez Mosquera
ENTORNO	Ambiente de entrenamiento deportivo
<p>A, B, C, D, E, F, G, H: Mesas de trabajo con disponibilidad aproximada para 5 o 6 personas cada una. A1: Mesa Instructor</p>	
PARTICIPANTES	Tres Pedagogos, instructores 40
HORA/PERIODOS	OBSERVACION
07:30	El docente pedagogo G. F. saluda a los instructores asistentes, e inicia su exposición, reconociendo los modelos pedagógicos institucionales constituyendo como ecléptico. Donde hace un rescate del modelo pedagógico tradicional, por la cuestión de la disciplina. En la que resalta la autoridad, como vinculado a la destrucción del núcleo familiar tradicional.
07:40	Aún se encuentran ingresando instructores, algunos llegan con tazas de café, mientras el G.F. se encuentra en su exposición. Un instructor se queda en la puerta tomando el café y atendiendo la explicación de GF, aunque eventualmente establece conversación con el compañero que se encuentra sentado al lado de la puerta. Instructora E complementa lo que ha percibido en el entorno, la falta de autoridad en la casa se evidencia en los ambientes, que termina siendo "la mamá de los pollitos". A ello GF plantea la pregunta ¿Cómo generar valores? Habla de Morin afirmando que la incertidumbre es la base de pensamiento complejo. Por ello no nos podemos cazar con un modelo pedagógico porque podemos usar muchos, que todo está en la forma en que se conecta intereses según Ausubel.
7:50	Se identifican unos instructores que hablan constantemente, en especial,

Matriz Doxográfica

Identificación Bibliográfica y/o Edición										Identificación de contenidos & metodologías					
Producto	Título	Autor/es	Título o Revista o Libro anfitrión	Ciudad	Edición				Vol. Nro.	Temáticas abordadas	Propósitos / Objetivos	Perspectiva teórica de abordaje	Opción Metodológica utilizada	Hallazgos	
					Fecha de Publicación	Año / Nro. de edición	Inst. Publicadora	Editorial							
p.2	Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos	Sylvia Schönpérges y Susan Street	Revista Latinoamericana de estudios educativos	México		RLEE		2015	2015	45	Características socio-económicas y puntos de vista políticos de los actores (funcionarios, estudiantes y maestros). Objetivos, necesidades y expectativas con respecto a los programas de capacitación y alfabetización.	Determinar la eficiencia de los programas de educación para adultos desarrollados en México.	Tres visiones de la educación (instructores, estudiantes y funcionarios), tomando como punto de referencia el contexto socioeconómico y político, determinando la eficiencia de los programas de alfabetización y capacitación.	Estudio comparativo, teniendo en cuenta que estos actores tienen una ubicación determinada en el sistema educativo. Se diseñaron instrumentos especiales, en donde las respuestas de las personas fueran comparables.	Según la visión de los tres actores, los programas de capacitación más efectivos que los de alfabetización. En la capacitación, la tasa de deserción es más baja y ello se debe a múltiples factores, pues quienes se encuentran en alfabetización provienen de zona rural, con dificultad económica y además vienen de familias que no culminaron sus estudios, o nunca los empezaron. Y quienes acceden a programas de capacitación, poseen más facilidad económica y provienen de familias que tienen una mejor formación académica.
p.2	La eficiencia docente en la práctica educativa	Cóndora Muriel Padrón Añel, Elizabeth	Revista de ciencias sociales			Revista de ciencias sociales		2010	2010	16	La preocupación del docente de mejorar su perfil profesional, siendo eficiente en la manera de ejecutar y aplicar las tareas, pues se desea alcanzar la calidad en la	Describir, analizar e interpretar hechos y sucesos para comprender el perfil del docente eficiente, además de	La fundamentación teórica, se desarrolla teniendo en cuenta la eficiencia en el ámbito educativo, las estrategias de aprendizaje y los medios educacionales.	Diseño etnográfico, con técnicas cualitativas y cuantitativas, empleando notas de campo, transcripciones de entrevistas y análisis de documentos, teniendo en cuenta	Se encuentra que a pesar de las limitaciones en cuanto a medios educacionales, físicos y espaciales, la mayoría de los docentes buscan superarlos, y se vuelven recursivos, para crear óptimas condiciones de

Consentimiento Informado



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRE: FORMACION PROFESIONAL INTEGRAL: UN ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS INSTRUCTORES

NOMBRE: JULIANA VASQUEZ MOSQUERA
DIRECTOR: DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Lugar: _____ Fecha: _____

Por medio de la presente acepto participar en el proyecto de investigación denominado: **EL MODELO FORMACION PROFESIONAL INTEGRAL: UN ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS INSTRUCTORES**. Proyecto desarrollado por estudiante de Maestría de la Universidad de Católica de Manizales y Director de tesis.

Los objetivos del presente estudio se orientan a:

Comprender las representaciones sociales que definen las prácticas educativas de los instructores del SENA sobre la Formación Profesional Integral (FPI).

Se me ha explicado que mi participación es desarrollar una entrevista en profundidad, basado en protocolos establecidos para su control y registro. Las anotaciones y la precisión de los datos que se deriven de mi participación en la investigación serán llevadas de manera especial, con el uso de un código para lograr un registro y manejo confidencial adecuado de la información. Me queda claro que los resultados que se obtengan de mi colaboración son de carácter descriptivo y que por mi participación en este estudio no se otorga atención especial o incentivo académico o laboral alguno, ni se recibirá ningún beneficio económico.

Después de haber leído muy bien, toda la información contenida en este documento y de haber recibido las explicaciones verbales y respuestas satisfactorias a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente, y voluntariamente, manifiesto que acepto y participo en el desarrollo de la presente investigación.

Expresamente autorizo al equipo de investigación para usar la información, en otros futuros trabajos e investigaciones, que contribuyan a los procesos y a la innovación institucional.

Los investigadores responsables se han comprometido a darme información oportuna sobre cualquier condición no prevista, si esta información se considera importante para el bienestar y desarrollo de la institución, así como a responder a cualquier pregunta y a aclarar cualquier duda que tenga sobre los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios, o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Entiendo que los datos de los actores sociales implicados (instructores) serán manejados de forma confidencial, en tanto que la finalidad de estos es para los propósitos de la presente investigación.

AUTORIZO LA PRESENTE INVESTIGACIÓN, PARA ELLO, FIRMO:

Nombre: _____

Cedula: _____ Firma: _____

Teléfono del investigador a quien recurrir en caso de dudas o inquietudes: 3122973483

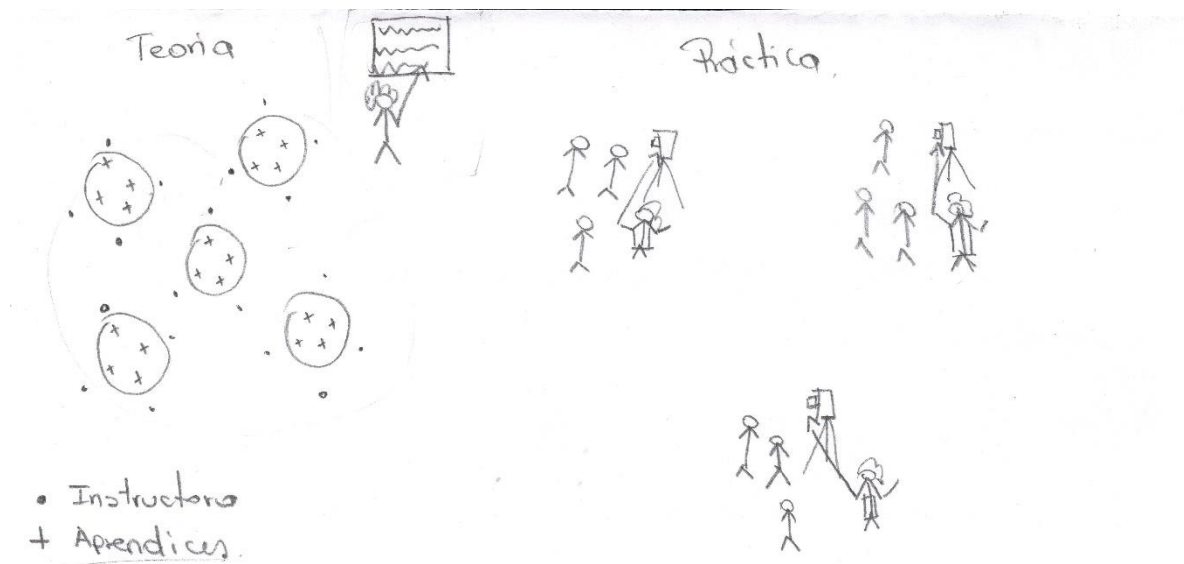
Protocolo de entrevista

MAESTRIA EN EDUCACION
JULIANA VASQUEZ MOSQUERA

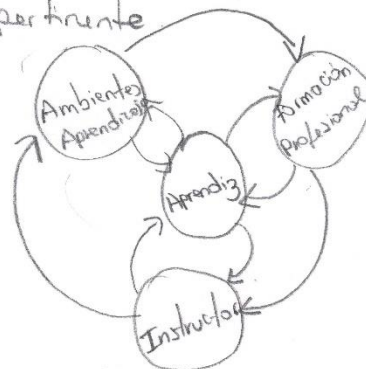
TECNICA DE APLICACION: ENTREVISTA
CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> - Formación - Práctica Educativa
PREGUNTAS
<i>Formación</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Narra ¿Cómo llego a ser instructor? ¿y cómo se siente ahora? 2. Describanos ¿Para ti qué es formación? Cuéntanos que hacen en torno a la formación en las clases describanos , que hace alrededor de la formación 3. Relata ¿Cómo se asume la formación como instructor? ¿que lo hace particular? 4. Cuanta ¿Qué conoce del modelo de formación del SENA? 5. Expresa ¿Qué sientes por la formación en el SENA? 6. Cuéntenos ¿Para quién formas? ¿a quién dirige la formación? 7. Narra ¿Cuál sería la formación idónea, proyectas la formación? 8. Cuéntame ¿Cómo asume una práctica educativa en el SENA? 9. Relata ¿Cómo es un día como instructor? 10. Cuenta ¿Cómo direcciona sus prácticas? 11. Expresa ¿Cómo se siente en el ambiente de aprendizaje como instructor? 12. Que piensa o siente cuando diseñas una clase... Describe ¿En qué piensa cuando diseña una clase? ¿Cuáles son sus propósitos?(se relaciona con la formación) 13. Describanos ¿Existen diferencias en la práctica de un instructor con la del docente? 14. Relata. Si fuera aprendiz ¿Qué esperaría del instructor? ¿Cómo le gustaría que fuera el instructor? Y como instructor ¿cómo le gusta que fueran sus aprendices? 15. ¿Cómo te gustarían que fueran los ambientes de formación?

Expresiones Graficas

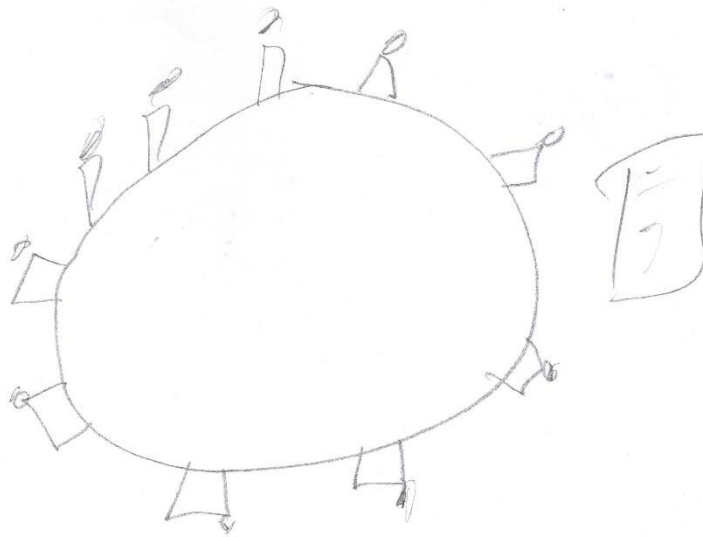
E.6



1. Aprendiz con competencias básicas
2. Aprendiz con buena disponibilidad para el trabajo.
3. Ambientes con las ayudas audiovisuales en buen estado y disponibles.
4. Materiales de formación disponibles.
5. Guías de aprendizaje claras.
6. Material de apoyo pertinente
7. Tiempos adecuados para la planeación de la formación y la ejecución.



E2.

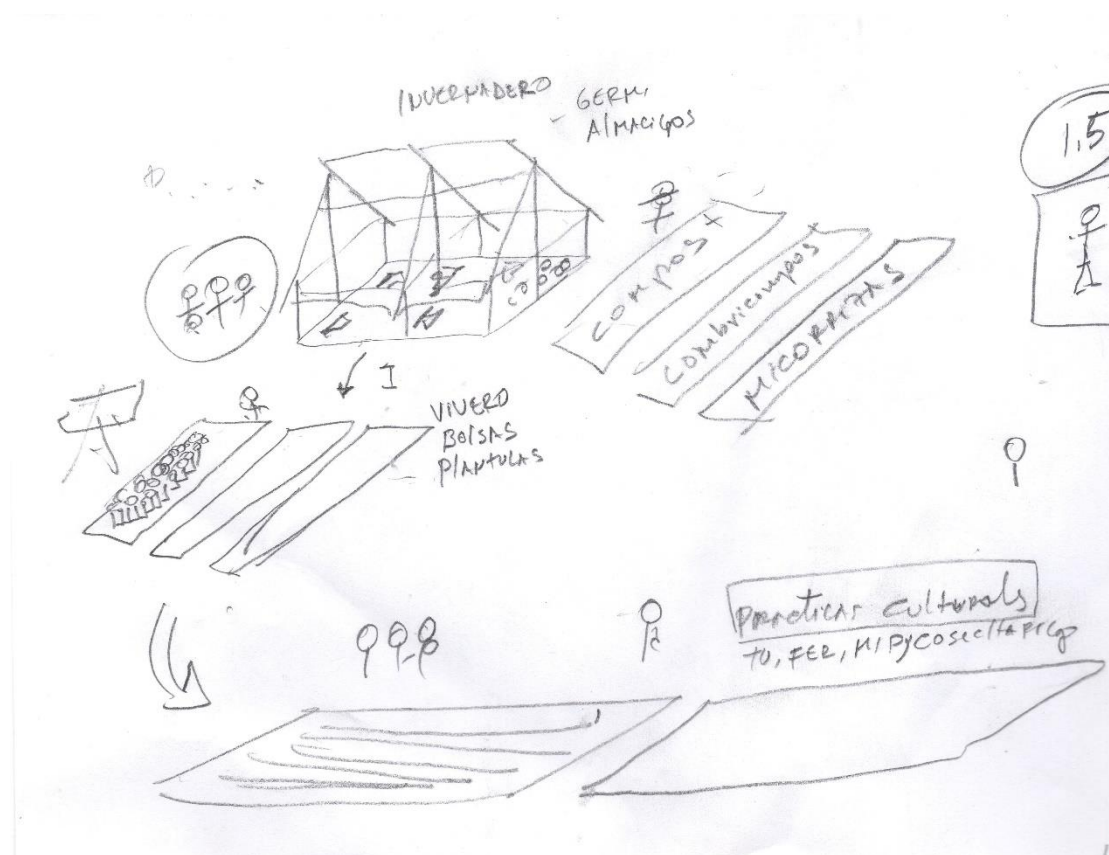


Pablo Andes Lopez

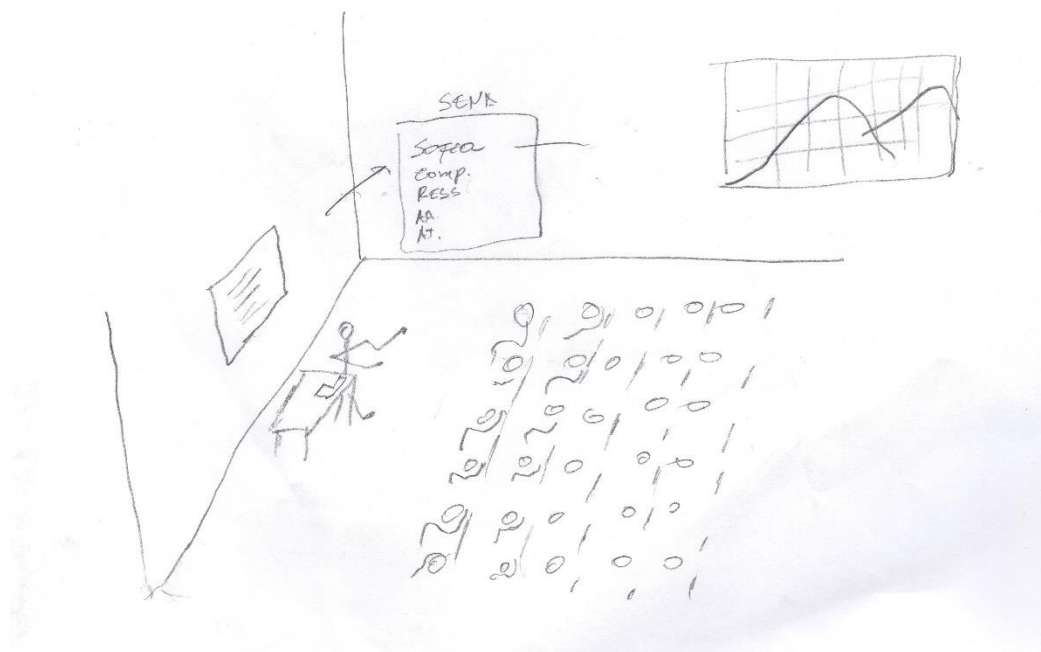
Inst.
Aprendizaje



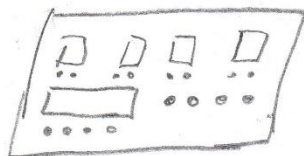
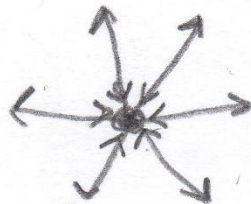
E1.



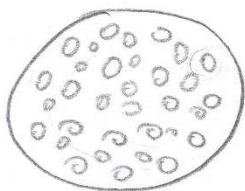
I



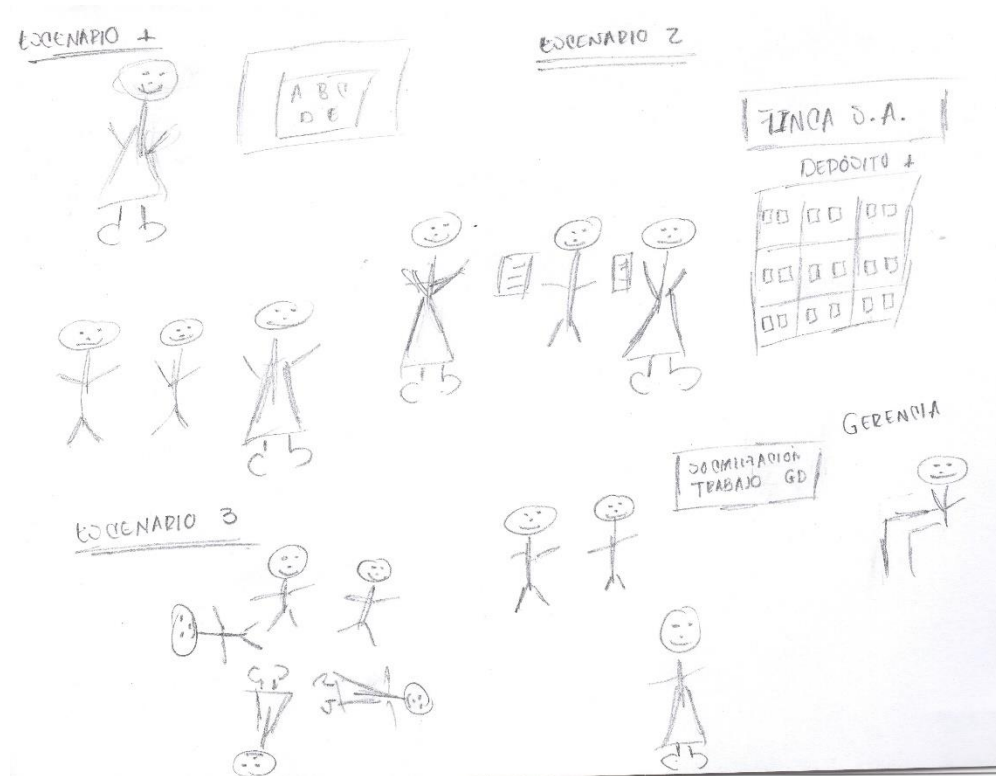
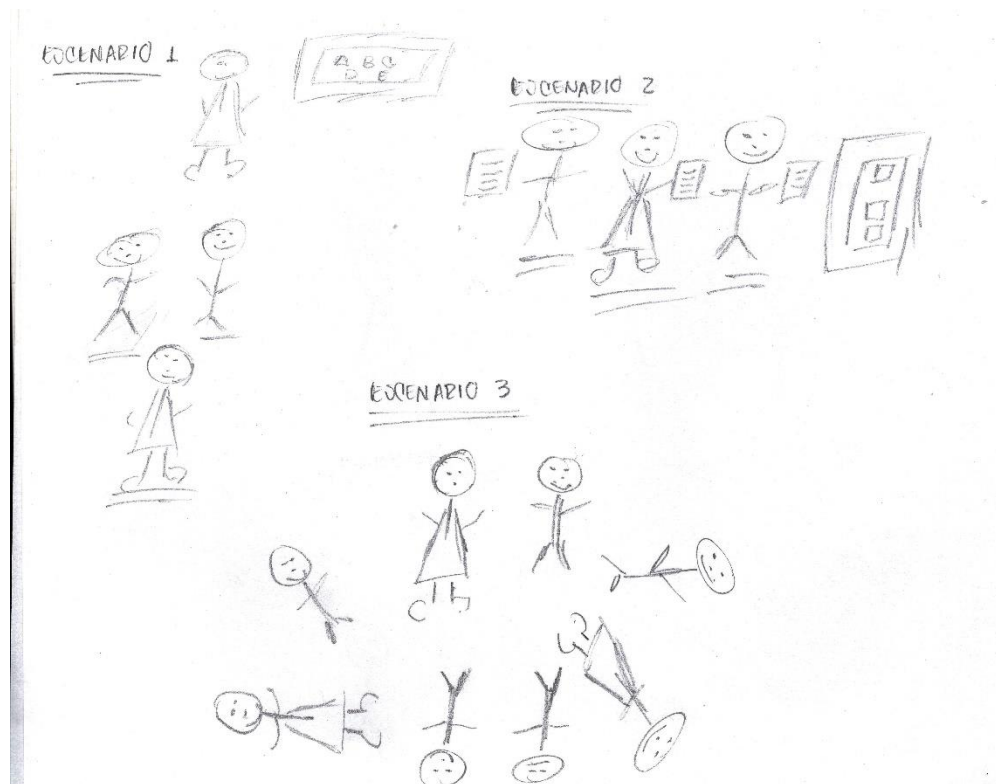
E5.



RED
ELECTRICA



E4.



E3.

