



Universidad[®]
Católica
de Manizales

Educación a
Distancia

Maestría en Pedagogía

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS
INSTRUCTORES DEL ÁREA TÉCNICA DEL
CENTRO DE BIOTECNOLOGÍA INDUSTRIAL
(CBI), SENA PALMIRA





Universidad
Católica
de Manizales

Educación a
Distancia

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS INSTRUCTORES DEL ÁREA
TÉCNICA DEL CENTRO DE BIOTECNOLOGÍA INDUSTRIAL (CBI),
SENA PALMIRA**

ANA MARÍA GIRALDO VALLEJO

Palmira, Valle del Cauca 2017



**Universidad
Católica
de Manizales**

Educación a
Distancia

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS INSTRUCTORES DEL ÁREA
TÉCNICA DEL CENTRO DE BIOTECNOLOGÍA INDUSTRIAL (CBI),
SENA PALMIRA**

Trabajo de tesis para optar el título de magister en Pedagogía

Asesor:

Doctor Yasaldez Eder Loaiza

Palmira, Valle del Cauca 2017



Nota de Aceptación.

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, 23 de enero de 2017



Dedicatorias

A mi hija Laura María Huertas Giraldo, cuando naciste no sabía el camino que nos deparaba la vida, Dios en su infinita sabiduría junto nuestros corazones para que creciéramos juntas, eres el motor de mi vida y te amo más de lo que puedo expresar, gracias por tu presencia, Dios te bendiga e ilumine siempre.

A mi esposo Germán Huertas Paredes, tu incomparable paciencia y apoyo son más que una plataforma de sostenimiento, eres el arquitecto de mis sueños porque con tu apoyo permites que los alcance, mi corrector de estilo y mi revisor de confianza. Dios te bendiga.

A mis padres, a ellos en especial por darme la vida, a mis hermanos, y un agradecimiento muy especial a mis hermanas: Gloria Inés y Mariela Giraldo Vallejo, por ser más que eso, compañeras de vida, hombros que reconfortan, palabras que alientan, risas que nunca faltan y unos brazos que acogen más que el cuerpo, el alma.



Agradecimientos:

Dios mi rey, mi vida, en tu infinita sabiduría y amor haz trazado un camino para mí, permite que nunca deje de agradecerte todo lo que he alcanzado, acompañada siempre de tu mano y la de tú hijo nuestro señor Jesucristo. Gracias.

A mi familia, el pilar fundamental de mi vida, mis sueños y mis logros.

Al Ingeniero Jhonathan Andrés Figueroa, Subdirector del Centro de Biotecnología Industrial SENA de Palmira, al coordinador académico, Ingeniero Aldemar Bermúdez quien no solo es un jefe maravilloso sino un hombre sabio a quien vale la pena imitar, a mis compañeros, instructores del CBI, y un reconocimiento muy especial a la señora Eloísa Salazar bibliotecaria del CBI de Palmira, quien no escatimo esfuerzos para ayudarme en la consecución de libros en cualquier centro de la Red de Bibliotecas del SENA en el País, a todos ellos, mis más sinceros agradecimientos.

A la Universidad Católica de Manizales, a sus directivos y cuerpo docente, en especial a la Magister Diana Clemencia Sánchez quien, con su labor, ayuda en la construcción de nuevos saberes enmarcados en la responsabilidad y compromiso, más que como una exigencia un ejemplo.

Al doctor Yasaldez Eder Loaiza, su conocimiento en todo momento más que un destello, una inmensa luz en la construcción de caminos.



Tabla de Contenido

Dedicatorias	v
Agradecimientos:	vi
Generalidades	1
1.1 Introducción	1
1.2 Definición del problema	3
1.2.1 Planteamiento de la Pregunta Central de Investigación.	5
1.3. Objetivos.....	5
1.3.1 General.	5
1.3.2 Objetivos específicos.	6
1.4 Contextualización de la Institución:.....	6
1.4.1. Naturaleza.	6
1.4.2 Misión.	6
1.4.3 Visión.....	7
1.4.4 Objetivos.	7
1.4.5 Funciones.	8
1.4.6 Manual Proyecto Educativo Institucional.	9
1.4.7 Plan Estratégico 2015 – 2018.....	10
1.4.8 Política Institucional.	11
1.4.9 Estatuto de la Formación Profesional Integral.	11
1.4.10 Diseño curricular.....	13
Capítulo 2	15
Marco Referencial	15
2.1. Antecedentes de la formación para el trabajo	15
2.2 Antecedentes del Centro de Biotecnología Industrial (CBI) de Palmira	16
2.3 Antecedentes de la investigación	19
2.4 Estado del arte de la investigación.....	32



Capítulo 3	47
Marco teórico de la investigación	47
3.1 Enseñanza en la Educación Superior	47
3.2 La Educación Técnica y Tecnológica	52
3.3 Prácticas de enseñanza	57
3.4 El enseñante en educación terciaria	69
3.4.1 El profesional en la educación superior.	71
3.4.2 Instructor SENA y su quehacer.....	75
3.4.3 El Enseñante como profesional reflexivo.	78
Capítulo 4	83
Metodología de la investigación.	83
4.1 Consideraciones preliminares	83
4.2. Descripción del ambiente donde se recogerá la muestra	85
4.3. Muestreo en la investigación.....	86
4.4. Formatos de recolección de datos.	86
Capítulo 5	87
Construcción de sentido	87
5.1. Prácticas pedagógicas	87
5.2. Roles y desempeños del instructor.....	97
5.3 Dominio específico y estrategias de enseñanza	107
Capítulo 6	115
6.1 Recomendaciones	115
6.2 Consideraciones generales	116
6.3 Conclusiones	118
Referentes Bibliográficos	121



Capítulo I

Generalidades

1.1 Introducción

Esta propuesta de investigación tiene como propósito, analizar y caracterizar en los ambientes de aprendizaje, las prácticas de enseñanza que desarrollan los instructores del Centro de Biotecnología Industrial CBI, del SENA Servicio Nacional de Aprendizaje de la ciudad de Palmira, cuando como profesionales en diferentes áreas del conocimiento, enfrentan los procesos de formación establecidos por la entidad.

El SENA dirige sus esfuerzos a la formación de calidad, pero la realidad muestra la necesidad un trabajo más organizado de la entidad. El acompañamiento de la Escuela Nacional de Instructores ENI, Rodolfo Martínez Tono, y de los formadores de instructores para poder llevar a cabo los procesos de formación para el trabajo, en las diversas actividades de enseñanza, aprendizaje, evaluación orientadas a los aprendices, en el marco de la Formación Profesional Integral (FPI), de la que se habla en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la entidad.

El proyecto se divide en seis momentos; el primero, hace referencia al nombre del mismo, caracterizado por una pregunta que da el norte a esta investigación, los objetivos a alcanzar, tanto el general como los específicos.

Segundo; corresponde a los antecedentes relacionados con la propuesta de trabajo, incluyendo la información pertinente de la entidad que enmarca este proyecto, el estado del arte



referente al tema, con una búsqueda de investigaciones realizadas en los últimos cinco años, y el marco teórico que encierra el objetivo de investigación, donde se invitan al dialogo a diversos autores quienes con sus aportes alimentan la construcción de este documento, y del sentido que busca el mismo.

Tercer, trata los sustentos teóricos que dan fuerza a esta investigación, a su vez se dividen en antecedentes, estado del arte y marco teórico, donde se referencian muchos autores a nivel nacional e internacional, ellos han trabajado el tema de las prácticas de enseñanza con anterioridad a través de investigaciones en prestigiosas universidades y publicaciones de sus resultados, trabajos en los que no solo, han dedicado su vida sino que han compartido sus valiosos conocimientos para el bien de la educación y de la humanidad en general.

Cuarto, describe la metodología de investigación, instrumentos, muestra y otros aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza, que sirven de sustento al trabajo científico investigativo derivado de la pregunta problema planteada.

Quinto, la parte crucial de esta investigación y corresponde con la presentación del informe final de los resultados encontrados, un análisis de los mismos que deje una puerta abierta a futuros trabajos centrados en aspectos similares a los tratados en este documento y la construcción de sentido.

Sexto, corresponde a las conclusiones referentes al desarrollo del trabajo y a los aportes, desde los diferentes seminarios, docentes y directivos de la Universidad Católica de Manizales que coadyuvaron para llevar a buen término este proyecto.



1.2 Definición del problema

En los procesos de acompañamiento pedagógico que tiene establecido el SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje, y en este caso el Centro de Biotecnología Industrial CBI de Palmira, Valle del Cauca, se hacen una serie de seguimientos a los procesos de formación que se llevan a cabo al interior de las ambientes de aprendizaje, cuestionando a los aprendices frente al desarrollo de las actividades que están centradas en los procesos formativos, estas deben estar enmarcados en el aprendizaje por proyectos y en la utilización de técnicas didácticas activas así, como en la formación basada en competencias laborales.

Ahora bien, para la formación, los instructores deben desarrollar un proceso denominado alistamiento, en el cual por equipos de trabajo de instructores técnicos y transversales, deben apropiarse de la estructura curricular o programa de formación, y partiendo de un análisis de los contenidos del documento, se concibe un proyecto formativo, que durante su ejecución permita la apropiación de los conocimientos y aprehensión de las competencias laborales a través de los resultados de aprendizaje; el proyecto que se plantea, debe contener, nombre del proyecto, justificación, planteamiento del problema, objetivo general y objetivos específicos, palabras claves, impactos y cuatro fases, análisis, planeación, ejecución y evaluación, en cada una de estas, se determinan las actividades que se van a desarrollar y los resultados de aprendizaje que deben lograrse, de igual manera en el fomato de proyectos se debe incluir un presupuesto para el desarrollo del mismo. Este proyecto debe ser aprobado por el euipo técnico pedagogico del centro.



Con el proyecto formulado el instructor debe llenar un documento denominado planeación pedagógica del proyecto formativo, en este documento se encuentran establecidas las actividades del proyecto y las actividades de enseñanza, aprendizaje, evaluación, que deben ser redactadas iniciando por un verbo en infinitivo, un sujeto y una condición, este formato debe incluir, el tiempo necesario para el desarrollo de la actividad, los recursos físicos y las técnicas didácticas que se van a utilizar, los criterios de evaluación, el tipo de evidencias que se trabajaran en el desarrollo de las actividades y el tiempo que se debe dedicar a cada una de ellas, así como el nombre del líder y del equipo ejecutor y datos básicos como la identificación de la ficha del grupo, fase, etc.

Luego se deben desarrollar las guías de aprendizaje, documento que debe contener datos básicos de la misma, nombre del proyecto formativo, fase del proyecto, competencias y resultados de aprendizaje, actividades a desarrollar, éstas a su vez se encuentran divididas en varios momentos, primero actividades de reflexión inicial, posteriormente actividades de contextualización y de identificación de conocimientos necesarios para el aprendizaje, actividades de transferencia del conocimiento, y por último actividades de evaluación, deben tener un glosario de términos, los ambientes en los cuales se llevara a cabo el proceso de formación y los recursos necesarios para el logro de los resultados de aprendizaje, y las actividades de evaluación, además un control del documento.

En esta parte es fundamental tener presente los criterios de evaluación que serán aplicados a evidencias que pueden ser de conocimiento, de desempeño o de producto, así como los instrumentos con los cuales se validaran dichas evidencias, los instrumentos que se aplican son cuestionarios y listas de chequeo respectivamente.

Con la planeación pedagógica y la guía de aprendizaje se debe construir un documento denominado evaluación y seguimiento etapa lectiva, que contiene la enumeración de las actividades que se plantean, así como las evidencias de aprendizaje, que son los elementos básicos para la evaluación, las fechas para tener las evidencia deben ser concertadas con cada aprendiz, y las evidencias deben cumplir con criterios como pertinencia, calidad, autenticidad y vigencia.

Los procesos de planeación se cumplen, así como su socialización con los aprendices, pero la práctica no se evidencia en su totalidad en el ambiente de formación, las sesiones pueden ir en períodos de dos hasta seis horas, se aplica en ocasiones, más la actividad tipo cátedra, que el modelo práctico propio del SENA, las prácticas de enseñanza se ven esquematizadas con este modelo cuando se habla de la parte teórica del conocimiento que esta requiere, y cuando se desarrollan competencias de tipo transversal.

1.2.1 Planteamiento de la Pregunta Central de Investigación.

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que caracterizan el desempeño de los instructores del área técnica del Centro de Biotecnología Industrial (CBI) Palmira?

1.3. Objetivos

1.3.1 General.

Comprender las prácticas de enseñanza que caracterizan el desempeño de los instructores del área técnica del Centro de Biotecnología Industrial (CBI) de Palmira, cuando afrontan los procesos de formación para el trabajo.



1.3.2 Objetivos específicos.

- Describir el marco de referencia conceptual y teórico relacionado con las prácticas de enseñanza existentes y que se reflejan en los procesos de formación que desarrollan los instructores del área técnica
- Identificar los factores determinantes de las prácticas de enseñanza específica, en el área de conocimiento que se imparte.
- Interpretar los procesos de enseñanza de los instructores desde sus discursos, acciones y escenarios de formación.

1.4 Contextualización de la Institución:

El SENA: naturaleza, misión, visión, objetivos y funciones.

1.4.1. Naturaleza.

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, es un establecimiento público del orden nacional con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa, adscrito al Ministerio de Trabajo.

1.4.2 Misión.

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, está 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.

1.4.3 Visión.

En el 2018 el SENA será reconocido por la efectividad de su gestión, sus aportes al empleo decente y a la generación de ingresos, impactando la productividad de las personas y de las empresas; que incidirán positivamente en el desarrollo de las regiones como contribución a una Colombia educada, equitativa y en paz.

1.4.4 Objetivos.

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, tendrá los siguientes objetivos:

1. 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.
2. Fortalecer los procesos de formación profesional integral que contribuyan al desarrollo comunitario a nivel urbano y rural, para su vinculación o promoción en actividades productivas de interés social y económico.
3. Apropiar métodos, medios y estrategias dirigidos a la maximización de la cobertura y la calidad de la formación profesional integral.
4. Participar en actividades de investigación y desarrollo tecnológico, ocupacional y social, que contribuyan a la actualización y mejoramiento de la formación profesional integral.
5. Propiciar las relaciones internacionales tendientes a la conformación y operación de un sistema regional de formación profesional integral dentro de las iniciativas de integración de los países de América Latina y el Caribe.



6. Actualizar, en forma permanente, los procesos y la infraestructura pedagógica, tecnológica y administrativa para responder con eficiencia y calidad a los cambios y exigencias de la demanda de formación profesional integral. (SENA, 2016).

1.4.5 Funciones.

1. Impulsar la promoción social del trabajador, a través de su formación profesional integral, para hacer de él un ciudadano útil y responsable, poseedor de valores morales éticos, culturales y ecológicos.
2. Velar por el mantenimiento de los mecanismos que aseguren el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias, relacionadas con el contrato de aprendizaje.
3. Organizar, desarrollar, administrar y ejecutar programas de formación profesional integral, en coordinación y en función de las necesidades sociales y del sector productivo.
4. Velar porque en los contenidos de los programas de formación profesional se mantenga la unidad técnica.
5. Crear y administrar un sistema de información sobre oferta y demanda laboral.
6. Adelantar programas de formación tecnológica y técnica profesional, en los términos previstos en las disposiciones legales respectivas.
7. Diseñar, promover y ejecutar programas de formación profesional integral para sectores desprotegidos de la población.
8. Dar capacitación en aspectos socio empresariales a los productores y comunidades del sector informal urbano y rural.



9. Organizar programas de formación profesional integral para personas desempleadas y subempleadas y programas de readaptación profesional para personas discapacitadas.
10. Expedir títulos y certificados de los programas y cursos que imparta o valide, dentro de los campos propios de la formación profesional integral, en los niveles que las disposiciones legales le autoricen.
11. Desarrollar investigaciones que se relacionen con la organización del trabajo y el avance tecnológico del país, en función de los programas de formación profesional.
12. Asesorar al Ministerio del Trabajo en la realización de investigaciones sobre recursos humanos y en la elaboración y permanente actualización de la clasificación nacional de ocupaciones, que sirva de insumo a la planeación y elaboración de planes y programas de formación profesional integral.
13. Asesorar al Ministerio de Educación Nacional en el diseño de los programas de educación media técnica, para articularlos con la formación profesional integral.
14. Prestar servicios tecnológicos en función de la formación profesional integral, cuyos costos serán cubiertos plenamente por los beneficiarios, siempre y cuando no se afecte la prestación de los programas de formación profesional.

1.4.6 Manual Proyecto Educativo Institucional.

A nivel de política institucional, el SENA toma como referentes las políticas internacionales como lo son los Objetivos de Desarrollo del Milenio. formulados en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), donde se habla de la erradicación de la pobreza, la inclusión social, el cuidado ambiental y el mejoramiento de la calidad de vida , así como el informe de la Comisión



Internacional para la Educación del siglo XXI de la Unesco, que se concreta en el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y sobre todo en una educación para toda la vida.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) además de enmarcar en él, su misión, visión, objetivos institucionales, los principios, valores y compromisos, así como la formación profesional integral, desde sus principios, objetivos, propuesta formativa en el enfoque para el desarrollo de competencias, el contexto pedagógico de la formación, los perfiles de los diferentes colectivos que integran la comunidad académica, las modalidades de formación, las políticas y lineamientos para la selección y evaluación de aprendices, las políticas y lineamientos para el ingreso, permanencia, promoción y evaluación de instructores, la escuela nacional de instructores y la investigación, innovación y desarrollo tecnológico, la relación con el medio externo, las políticas y lineamientos de bienestar institucional, así como políticas y lineamientos para la autoevaluación y acreditación y los recursos físicos y financieros y de comunicación. (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2016).

1.4.7 Plan Estratégico 2015 – 2018.

La planeación estratégica del SENA para el periodo 2015 – 2018, en el cual se plantea la adaptabilidad de la entidad a la perspectiva de un país en paz, equitativo y educado, a la situación económica, a los avances tecnológicos y al mercado laboral colombiano, construido en concordancia con el plan nacional de desarrollo “Todos por un nuevo país”, este plan se fundamenta en tres pilares, paz, equidad y educación, en el tercer pilar, “Colombia la más



educada”, tiene como fin lograr en el país, mejorar los índices de calidad educativa con una proyección al año 2025 como parte representativa de Latinoamérica.

El gobierno propone crear el Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), que permita ofrecer opciones educativas diferenciadas, y diseñar procesos formativos en acciones conjuntas entre sectores educativos y productivos, buscando mejorar la movilidad entre los niveles de formación posteriores a la educación media. (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA , 2015).

1.4.8 Política Institucional.

El Centro de Biotecnología Industrial (CBI) de Palmira, al ser uno de los 118 centros del SENA no es ajeno a la política Técnico - Pedagógica del Servicio Nacional de Aprendizaje, que se desarrolla a partir de la ley 119 de 1994, el acuerdo 12 de 1985 y se fija el direccionamiento para lograr conservar la Unidad Técnica de la Entidad, en el acuerdo 0008 de 1997, donde se adopta el Estatuto de la Formación Profesional Integral (EFPI) del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (SENA, 2016).

1.4.9 Estatuto de la Formación Profesional Integral.

El marco de este Estatuto cuenta con dos referencias, una que parte de la Constitución Política y relacionada con la normatividad educativa y del trabajo y la segunda en referencia a obligaciones, derechos y deberes del SENA.

La Constitución Política convierte la educación en un derecho fundamental y un servicio público, de igual manera expresa que es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación técnica a quienes así lo requieran.



Otro punto de referencia es la normatividad que regula al Sena desde su creación en el año de 1957 como la institución encargada de ofrecer y ejecutar la formación profesional en el país, la ley 119 de 1994 de reestructuración que lo define como un establecimiento público de orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa, adscrito al Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, además esta ley habla de los objetivos del SENA. Concordantes con:

1. 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.

2. Fortalecer los procesos de formación profesional integral que contribuyan al desarrollo comunitario a nivel urbano y rural, para su vinculación o promoción en actividades productivas de interés social y económico.

3. Apropiar métodos, medios y estrategias dirigidos a la maximización de la cobertura y la calidad de la formación profesional integral.

4. Participar en actividades de investigación y desarrollo tecnológico, ocupacional y social, que contribuyan a la actualización y mejoramiento de la formación profesional integral.

5. Propiciar las relaciones internacionales tendientes a la conformación y operación de un sistema regional de formación profesional integral dentro de las iniciativas de integración de los países de América Latina y El Caribe.

6. Actualizar, en forma permanente, los procesos y la infraestructura pedagógica, tecnológica y administrativa para responder con eficiencia y calidad a los cambios y exigencias de la demanda de formación profesional integral. (SENA, 2016)

1.4.10 Diseño curricular.

Programa de formación que ha sido diseñado por un equipo interdisciplinario integrado por instructores (de los componentes técnico y social) que trabajan con orientaciones metodológicas y pedagógicas de un asesor, estos programas de formación deben dar respuesta a las demandas y necesidades de formación presentadas por el mundo laboral, el sector productivo, y las organizaciones sociales. (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2015). Todos los programas se diseñan bajo el enfoque para el desarrollo de competencias, estos deben ser pertinentes, tener enfocada una demanda, es decir identificada y proyectada, cumplir con la política del SENA y la normatividad vigente, la validación de este programa se realiza cuando se ejecuta la primera oferta educativa del mismo.

Las estructuras curriculares o programas formación se componen de la unión de varias competencias laborales tomadas del observatorio laboral colombiano como Normas de Competencia Laboral Colombiana, y como esta tiene elementos de competencia, en el programa de formación se convierten en resultados de aprendizaje, los criterios de desempeño se convierten en criterios de evaluación, los conocimientos y comprensiones esenciales de la NCLC se convierten en los conocimientos de conceptos y principios y conocimientos de proceso, las normas así como las estructuras curriculares son de fácil acceso para los instructores por medio de los aplicativos que tiene el SENA para tal fin.



Las NCLC se actualizan continuamente en las mesas sectoriales, que son entes de concertación entre los sectores productivos, el sector educación, los entes investigativos, el gobierno y la secretaría técnica del SENA y pueden ser consultadas por cualquier ciudadano a través del observatorio laboral y ocupacional del SENA en su página web.



Capítulo 2

Marco Referencial

2.1. Antecedentes de la formación para el trabajo

De este tipo de formación en Colombia se habla desde 1880, cuando los padres Salesianos fundaron en Bogotá un colegio para la formación técnica denominado León XIII de artes y oficios, luego vino la creación de otras escuelas técnicas e institutos agrícolas para dar capacitación a los trabajadores.

La primera idea de creación de un instituto de formación surge en el V Congreso de la unión de trabajadores de Colombia, celebrado en Medellín, la idea fue crear un conjunto de escuelas para formación industrial parecidas a las ya existentes en Brasil, y con el Decreto 2920 de 1954 nació el Instituto Nacional de Capacitación Obrera.

En 1957 Rodolfo Martínez Tono, presentó un proyecto de ley ante el ministro del trabajo Raimundo Emiliani Román y lo defendió ante al Consejo de Ministros, por medio del Decreto-Ley 118, del 21 de junio de 1957 nace el SENA, posterior a este, se definieron las funciones mediante decreto 164 de 6 de agosto del mismo año, que consistían en brindar formación profesional a los trabajadores, jóvenes y adultos de la industria, el comercio, la agricultura, la minería, la ganadería y de distintos sectores productivos del país, también proporcionar instrucción técnica al empleado, formación acelerada para los adultos y ayudarles a los empleadores y trabajadores a establecer un sistema nacional de aprendizaje. (SENA, 2016)

2.2 Antecedentes del Centro de Biotecnología Industrial (CBI) de Palmira

El CBI de Palmira, Regional Valle, hace parte de los 118 centros de formación que el SENA tiene en el territorio colombiano.

El SENA en Palmira inicio en el año de 1967, dependiendo del Centro de Comercio y Servicios de la ciudad de Cali, ofreciendo cursos como, contabilidad, mecanografía, archivo y ventas, la primera sede fue el colegio Daniel Domínguez, en 1974 se ofertaron programas relacionados con el área de industria, ofreciendo electricidad, tapicería, modistería de un programa denominado móvil urbano.

El 17 de noviembre de 1978 se inauguró la sede y se nombró Centro Múltiple de Palmira, finalizando la década de 1980 se inicia una negociación con el gobierno Italiano, a través de un convenio de cooperación técnica internacional y de acuerdo a las condiciones de Palmira y su área de influencia, se presenta un proyecto de construcción de obras civiles y hace parte de la transferencia del conocimiento, para los instructores del proyecto quienes posteriormente viajan a Italia a recibir capacitación en maquinaria pesada con una empresa llamada ISVOR FIAT, quienes entregan en donación al centro, talleres móviles de hidráulica, inyección diésel, motores, retroexcavadoras, volquetas, y hormigoneras.

En un segundo convenio con el gobierno alemán, se logra la capacitación de instructores y la donación de simuladores de hidráulica para maquinaria móvil lo que le permite posicionarse como el centro nacional para capacitación en maquinaria pesada.

En el año 2003, El SENA comprendió que necesitaba expandir su alcance con una solución que le permitiría ir al sitio donde se encuentra la gente... Después de una revisión exhaustiva de las opciones disponibles, el SENA implementó un programa de aprendizaje electrónico (e-Learning), utilizando Blackboard, el CBI al ser parte de la entidad no puede ser ajeno a esta política.

Considerado por Blackboard's Managed Hosting y Blackboard Training un caso de éxito en el aprendizaje electrónico y a distancia llegando a sitios geográficamente de difícil acceso, el Sena fue premiado durante el gobierno de Álvaro Uribe como el poseedor del Mejor Portal Educativo en Colombia, Mejor Portal en Aprendizaje Electrónico y Mejor Proyecto Social para los colombianos, para lograr esto se capacitaron instructores y se diseñaron programas coherentes con este nuevo tipo de oferta. (Inc., Blackboard, 2016)

Para el año 2007, el SENA capacitó 1.2 millones de colombianos en acciones de formación bajo esta modalidad, a partir del año 2008 todos los aprendices del SENA estarán en modelos de aprendizaje combinado, es decir que el aprendiz que este matriculado en una oferta presencial, su grupo tendrá ingreso a la plataforma para complementar así su proceso formativo.

En el año 2007 cambia su nombre a Centro de Biotecnología Industrial, destinado a orientar sus esfuerzos a la generación de conocimiento en la línea tecnológica de los biocombustibles y la biotecnología, direccionado esto a la vocación económica de su zona de influencia, ya que es el centro encargado de brindar capacitación y soporte tecnológico a la industria azucarera. Actualmente da atención a las necesidades de formación y actualización



técnica y tecnológica a las personas en diferentes áreas del conocimiento del comercio y la industria.

Para el año 2008 y ante la creciente necesidad de administrar los recursos de una manera más eficiente, el SENA empieza a desarrollar un software que le permite atender esta, así nace el Sistema Optimizado de Formación Integral al Aprendizaje Activo, SOFIA PLUS, programa que enlaza y administra todos los recursos empleados en la formación y a través de enlaces se puede ingresar a la plataforma Blackboard, espacio virtual de formación, en SOFIA convergen elementos como los ambientes de formación, el talento humano, instructores, coordinadores académicos, subdirectores de centro, aprendices y toda la oferta formativa de la entidad.

Este programa entra en vigencia en el año 2010 y hasta la fecha se ha renovado para mejorar la eficiencia de su funcionamiento.

Es de vital importancia en el proceso formativo, allí se encuentran registradas todas las estructuras curriculares o programas de formación, actualizados y ofertados y allí se registran los proyectos formativos diseñados por los equipos ejecutores.

Permite hacer un registro de la ejecución del mismo, los recursos que se destinan para su optimización y coadyuva a la administración de la formación, verificar su cumplimiento de acuerdo a las fases del proyecto en las cuales se lograrán los resultados de aprendizaje establecidos, por parte de los aprendices.

2.3 Antecedentes de la investigación

Las prácticas de enseñanza es un elemento que se viene utilizando en la educación, se ha hablado mucho de ellas, desde el concepto de práctica, hasta el mismo quehacer del docente, maestro, enseñante o para nuestro caso específico, el instructor, se constituyen en el elemento fundamental de este proceso investigativo al querer reconocer la verdadera importancia de esta acción al interior de cualquier ambiente de formación, aula de clase o proceso educativo.

Para está recopilación de información se tiene presente el trabajo de Olga Zuluaga por el tiempo histórico del que data su información, el estudio presentado refleja la formación de los profesores en Colombia entre los años 1822 y 1868, refiriéndose a las diferentes transiciones de las escuelas normales y el acogimiento de manuales instruccionales para desarrollar procesos de enseñanza, allí solo se toman en la cuenta de manera muy incipiente, la formación del profesorado y la aplicación de la pedagogía de Pestalozzi, obviamente posterior a la época que trabaja la autora. (Zuluaga, 2001).

En el repositorio institucional se puede encontrar un documento elaborado por la subdirección técnico pedagógica denominado estrategias didácticas para la formación profesional, este documento contaba con 4 capítulos que esbozaban la formación desde la experiencia física, la experiencia social, el conflicto o desequilibrio, y la maduración conceptual.

El primero se refería a la experimentación por medio de las vivencias, demostraciones, ejercicios prácticos, manipulaciones y entrenamientos empíricos que los aprendices llevan a cabo para adquirir o perfeccionar no solo la manera de hacer las cosas, sino también de pensar y asimilar conceptualmente los procedimientos vivenciados, argumentando con ello que el



instructor que busca: “Diseñar experiencias o encuentros con situaciones concretas de aprendizaje. Esto es, propiciar el enfrentamiento de sus alumnos o aprendices con materiales, equipos, maquinarias, personas, grupos e instituciones físicamente existentes.” (SENA Servicio Nacional de Aprendizaje, 1986. P 7.), se hace referencia a los encuentros instructor - alumno y alumno - alumno, insistiendo en ir más lejos que en la simple transmisión de contenidos e insistiendo en la seguridad psicológica de los aprendices, buscando siempre la orientación siendo un promotor de reflexión, formulando preguntas que llevan al análisis, enuncia lo siguiente: “Recuerde: Usted como instructor tiene un papel pedagógico: Haga que su alumno se sienta capaz, inteligente, genial y seguro de si mismo!”. (SENA Servicio Nacional de Aprendizaje, 1986. P 9.), habla sobre el conflicto o desequilibrio fundamentado en el planteamiento de un problema, lo que da norte al instructor para establecer no solo conocimientos técnicos del aprendizaje sino acercarlo al mundo laboral y poder observar en él posibles reacciones a ante situaciones diversas, frente a esto el libro menciona lo siguiente

“Por medio de las diadas JUEGO - EDUCACIÓN, PRODUCCIÓN - EDUCACION y EXPERIMENTACIÓN - EDUCACION, el instructor lleva pedagógicamente a los alumnos o aprendices a construir o reconstruir nuevas formas de hacer (operar), de pensar (reflexionar) y de decir (teorizar) con respecto a los contenidos desarrollados en el proceso enseñanza-aprendizaje.” (SENA Servicio Nacional de Aprendizaje, 1986. P 11.)

En el capítulo dos, se argumenta la necesaria interacción social que debe tener el instructor con sus aprendices, comenta de las relaciones directivas y no directivas que puede asumir el instructor ante situaciones diversas del proceso formativo, la diferencia existente entre establecer



el proceso dialogizante y entender los momentos en los que se deben dar instrucciones precisas frente a un hacer específico, en este documento se invita a hacer investigación en el aula y además se orienta a trabajar con el método de las diez categorías de Flanders, además desde esta época se invitaba a trabajar con proyectos pedagógicos, donde era necesario aplicar además todos los conceptos de seguridad industrial. (SENA Servicio Nacional de Aprendizaje, 1986)

Para el año 1987 se habían realizado varias investigaciones que referían a las prácticas, bien fuera la acción del maestro o la necesidad de las mismas para el desarrollo profesional del educador, muestra de ello se puede observar en la Revista de educación No 282. Teoría del currículo de Madrid, España, donde tres de los artículos relacionados infieren desde la experiencia en el aula, la acción reflexiva, hasta las prácticas de enseñanza, en el primero de los artículos se evidencia una discusión sobre el beneficio que la práctica puede traer a un futuro profesor, así como la crítica frente al asunto, trabajo realizado en estados Unidos y Gran Bretaña donde menciona textualmente el documento:

“Podemos concluir que las experiencias basadas en el aula no son ni totalmente beneficiosas en sus resultados (como nos llevarían a pensar los abundantes testimonios), ni meros vehículos para la adaptación del personal nuevo a los esquemas existentes (como muchos críticos querían hacernos creer)”. (Zeichner, 1987, p. 162).

En primera instancia se habla más de los beneficios que la acción conlleva, que de una descripción propia del quehacer del maestro en el ejercicio de su profesión y el aprendizaje propio en el desarrollo de su actuar, en segundo lugar se trata el tema, y como este, puede convertirse en una posible adaptación al trabajo a través de la práctica.



Por otra parte Jean Claude Forquin en el mismo año y la misma publicación referente a prácticas educativas dice textualmente:

“La «reproducción cultural» realizada en virtud de las prácticas educativas y en el marco de éstas nunca se lleva a cabo en «versión completa», por mucho que determinadas épocas o determinadas fases históricas parezcan beneficiarse más que otras del «don de la amnesia»”. (Forquin, 1987, p. 5).

Donde se puede inferir la práctica como una reproducción que no siempre se cumple de manera completa.

Siguiendo la misma revista, Thomas S Popkewitz, rescata el valor de las prácticas como un elemento de transmisión sociocultural, aunque dicha sucesión de estos dos elementos genere en ocasiones conflictos, toda partiendo del diseño y desarrollo del currículo quien es el ente que determina el norte en la formación o educación de los escolares, independientemente de cómo este se divida o fraccione o simplemente sea interpretado. (Popkewitz, 1987).

En las investigaciones de la década siguiente, se empieza a hablar con más fuerza de la práctica como un proceso reflexivo del actuar del profesor de esto tenemos:

“El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean



maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor es ilusoria.”
(Kennet, 1993, p 3).

Es importante destacar que el pensamiento del profesor sobre su práctica, enriquece su conocimiento, este proceso no debe ser de manera automática o rutinaria ya que allí no se genera conocimiento sino repetición de alguna actividad que pudo ser exitosa, pero que es necesario repensarla en nuevos contextos, por lo tanto es allí donde es importante la reflexión del trabajo desarrollado.

Ya para el año 1996, Vicent Jiménez habla sobre la función del profesor como una pieza clave en el éxito o fracaso de cualquier desarrollo curricular, esto relacionado con su pensamiento y su práctica en el estudio de las ciencias, considerándose que no es solo un técnico que aplica instrucciones sino un ser que construye a partir de la información generando conocimiento práctico, (Vicent, 1996), investigación que se fundamentó en la metodología del estudio de caso, y que dio como uno de los resultados, falta de reflexión sobre la naturaleza del conocimiento científico, para el desarrollo de la actividad en el aula, este apartado es el que concierne con la investigación que nos atañe.

Con la formación a partir de las competencias, Cabrera, Colbeck, y Terenzini, (1999), describen como este modelo pone especial cuidado en las prácticas en el aula y determina que cada uno de los elementos que componen el quehacer pedagógico son susceptibles de ser medidos, por ende, de la generación de indicadores que permitan determinar aspectos de mejora. (Cabrera, Colbeck, y Terenzini, 1999), de este modo queda evidenciada la necesidad de la revisión del acto educativo y cada uno de sus componentes en los ambientes o más bien al



interior del aula, los mismos autores concluyen que el aprendizaje activo y cooperativo son dos prácticas que permiten mejorar las destrezas profesionales de los alumnos.

El desarrollo del currículo está estrechamente ligado con el proceso de la práctica desarrollada por cada profesor como lo definen Ojeda y Alcalá (2004), estas se pueden observar desde una corriente tradicional o desde una postura más contemporánea, ya que la primera indica la transmisión de contenidos a las nuevas generaciones, un saber estructurado dado por el profesor y recibido por el alumno, mientras que la segunda invita a la crítica de dicho saber. (Ojeda y Alcalá, 2004), esta investigación se centra en dos aspectos claves, la enseñanza y el aprendizaje y tiene como objetos de la misma, al profesor y al estudiante de la educación superior, se emplean como instrumentos para la recolección de información; la entrevista y la encuesta, el estudio permitió establecer una relación estrecha entre las modalidades de enseñanza como se denomina en el documento y el perfil del profesional que se educa, todo esto inmerso en el currículo o plan de estudio, como la investigación acogió varias carreras universitarias, también permitió encontrar orientaciones que conducen al como abordar la enseñanza de acuerdo al campo disciplinar del que se este hablando.

La documentación invita a un proceso de reflexión del quehacer docente independiente de su espacio de desarrollo, escuela, colegio, universidad, al autoanálisis del trabajo de enseñar.

Como lo menciona María del Pilar Sepúlveda (2005), en su investigación sobre las prácticas de enseñanza, esta se constituye en el momento preciso donde los profesores desde primaria hasta la universidad, puedan trabajar de manera cooperativa, acercando realmente desde la teoría a la práctica, es una oportunidad para dialogar la complejidad de la enseñanza, de los



problemas en los se ven inmersos diariamente en el trabajo, todo desde diferentes posiciones y aportaciones, dicha reflexión conforma una estrategia de perfeccionamiento, desde el momento en que se cuestionan y reconsideran el quehacer, dando respuesta a preguntas: ¿cómo? lo estamos realizando y ¿por qué?, apoyándose en el intercambio de experiencias, lo que da como resultado la calidad de las prácticas. En definitiva, la práctica supone una meta ideal para el compromiso en el desarrollo profesional. (Sepúlveda, 2005), la práctica es el momento cumbre del accionar del hombre, es allí donde puede validar si su conocimiento o percepción de una situación es correspondiente con lo deseado, no se puede llamar maestro a quien no ha enseñado, pero su verdadera vocación no se puede analizar y verificar si no es en la práctica, allí es dónde la realidad se acerca tanto, que su reflexión para crecer es necesaria.

El trabajo de Sepúlveda devela una orientación precisa a la reflexión de la acción educativa y es una invitación a la investigación en el aula, pero también orienta la necesidad de una tutorización de las mismas para que el aprendizaje sea significativo para quien desarrolla la práctica, ella misma lo concreta de la siguiente manera:

“En síntesis, éste es un proceso complejo en el cual el alumnado tiene que enfrentarse a los problemas cotidianos de las aulas partiendo de las reflexiones en y sobre la propia práctica, a partir de las cuales adquirirá un conocimiento pedagógico, conocimiento de sí mismo y desarrollo cognitivo”. (Sepúlveda, 2005, p 75.)

En un sistema de formación docente dentro de sus objetivos no solo debe estar los que competen a la apropiación de conceptos específicos, la práctica permite la apropiación de las

habilidades requeridas para actuar en situaciones específicas de clase, que no se pueden recrear en libros de texto, tal como lo menciona Marguerite Altet (2005).

“Todo ello indicaba el reconocimiento de la especificidad de la profesión docente, ya que los maestros de primaria, secundaria y bachillerato se convertían en "profesionales de la enseñanza y del aprendizaje", y su formación perseguía la apropiación de las habilidades necesarias para enseñar (saber enseñar), y no únicamente el dominio de los contenidos (los conocimientos relativos a las materias), tal como sucedía en los anteriores sistemas de formación”. (Altet, 2005, p 33.)

Esta investigación concreta la necesaria programación de las prácticas de enseñanza, e invita al aprendizaje del análisis, de modo que permita el mejor provecho de las mismas, este trabajo se desarrolla en la universidad de Nantes en Francia, la metodología usada parte de entrevistas semidirigidas a formadores y maestros, lo que permite un análisis de sus propias opiniones sobre sus prácticas, emplean simulaciones de casos, o análisis de situaciones pedagógicas reales filmadas en video, en el documento se concluye:

- La formación partirá de la práctica y se deberá hacer reflexión sobre la misma para el mejoramiento del aprendizaje.
- Tanto formadores como maestros han consolidado sus aprendizajes sobre la acción, esto se ha logrado por sus propios medios a través de la experiencia, el profesionalismo adquirido se ha constituido por su actuar y se ha consolidado poco a poco ya que de manera personal lo han refinado y la praxis se ha convertido en su punto primordial de apoyo.



- Concluyen además que esa construcción es individual enriquecida por la acción cotidiana pero enriquecida por un formador, quien asume un papel acompañante del proceso. (Altet, 2005)

Tafallero, (Tafallero, 2006), habla de la relación existente entre teoría y práctica, pero además manifiesta la escasez de experiencias formativas que articulen una relación de estas dos condiciones de manera plausible y más delicado aún manifiesta que los profesionales remarcan el hecho de no poder hacer coincidir los referentes teóricos aprendidos con las vivencias de las aulas, de igual importancia cuenta además, que superar esta percepción no es fácil, ya que hacer un recorrido entre teoría y praxis requieren de la reflexión, proceso cognitivo al que no se está acostumbrado el docente, ya que requiere una autoevaluación y autocrítica de modo que a la luz de la experiencia, se valide el saber teórico, labor que debe potencializar el educador de educadores.

Lo anteriormente manifestado por los diversos autores invitados a la construcción de este discurso, permite tomar la siguiente cita como una compilación del quehacer docente:

“Las personas interpretamos nuestra experiencia en función de nuestros propios conocimientos, habilidades, actitudes e intereses. Esta construcción personal se realiza a través de las experiencias de aprendizaje, que, a su vez, tienen un carácter social y compartido, es decir, cultural.”. (Cubrero Pérez, y otros, 2008, p 74.)

Lo que muestra que el ser humano interioriza su conocimiento a partir de la aplicabilidad que de este tiene en su diario vivir, es en la práctica donde se ratifican o se discuten las teorías



aprendidas en un contexto educacional, esto no es ajeno al proceso del docente. Lo que se buscó en esta investigación fue analizar la práctica educativa para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, posteriormente y como resultado de la misma, explicar cómo se producen.

Se encuentra en el documento un proceso riguroso de observación no explícito en el artículo, como tampoco se describen las técnicas e instrumentos empleados y lo que se obtiene, se trabaja a partir de la organización del discurso del docente en el aula, la lógica de los contenidos a tratar, y dejan una puerta abierta a nuevas investigaciones que concreten la práctica educativa.

En relación con la docencia universitaria y su praxis que en esencia se parece a la formación del SENA, por el momento en el cual los estudiantes, aprendices, alumnos, entran a los procesos formativos, en la práctica de enseñanza subyace una situación parecida, ya que los docentes universitarios, normalmente son profesionales de áreas diversas que por alguna circunstancia han llegado a este rol, pero no es precisamente la pedagogía su conocimiento base, en este sentido es válido traer a colación lo que mencionan Jaramillo y Gaitán (2008), basados en la investigación realizada con docentes universitarios y bajo la metodología de investigación acción donde dicen:

“En síntesis, son prácticas complejas, que desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en los más diversos atravesamientos. Igualmente, se considera que son plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias”. (Jaramillo P & Gaitán, 2008. P. 13.)

Estos mismos investigadores citan a:

“Suriani quien identifica algunas notas características de la enseñanza en su carácter de práctica:

- Constituye una actividad intencional.
- Genera una situación de asimetría.
- Imprime de manera explícita o implícita un tipo de racionalidad.
- Expresa cruces de cuestiones de diverso orden.
- Está sostenida sobre procesos interactivos múltiples.
- Toma forma de propuesta singular, aunque excede lo individual.
- Pone en juego un complejo proceso de mediaciones.
- Adopta diversos modos de manifestación, según las variables en juego.
- En tanto práctica social, expresa conflictos y contradicciones.” (Jaramillo P & Gaitán, 2008. P. 13)

Frente a la relación entre práctica y las concepciones que se tienen de ella, en Argentina para el año 2009 se publicó una investigación relacionada con docentes universitarios de medicina y fue usada como una de las herramientas para la recolección de datos, la ficha de observación confrontada a un inventario de concepciones de enseñanza, se concluye en este estudio que los docentes admiten la importancia de la planificación técnica de sus sesiones considerando intereses y necesidades de los alumnos, esta acción del docente le confiere control de la actividad académica, uno de los aportes a la discusión es consistente en como él configura su práctica como mediador entre el conocimientos por parte de los estudiantes, además se advierte que aquellos que configuran su práctica como una comprensión de significados son



coherentes con los pensamientos o representaciones que tienen sobre la enseñanza. (De Vincenzi, 2009).

En este punto se realiza un análisis frente a lo que plantea Ana Cristina Márquez en su tesis doctoral.

“La inmediatez y la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso del trabajo docente: el aula es un lugar en el que se simultanean muchas situaciones y esto provoca la inmediatez de la acción del docente. Por muy preparada que un maestro tenga su clase, por muy planificada que esté la acción docente, el componente espontáneo que debe haber en el aula, provoca situaciones inesperadas que el docente debe resolver sobre la marcha. Esto plantea un gran desafío a la formación, porque hace necesario un modelo de formación basado en la práctica reflexiva, que permita analizar situaciones cambiantes y construir repertorios flexibles de actuación”. (Marquéz, 2009, p 33.)

Márquez, no está más allá de la necesaria reflexión que se requiere a partir de la práctica, en la construcción del conocimiento del educador, pero también remarca en su trabajo la necesaria formación en destrezas y habilidades que no solo le permitan desarrollar sus tareas, tanto educativas como administrativas sino avocarse al análisis y reflexión sobre cuestiones reales y posibles dadas en su entorno, y recalca la importancia de la formación en actitudes humanas de respeto, tolerancia y en la comprensión propia del papel fundamental que juega en la formación de jóvenes que serán adultos. (Marquéz, 2009, p 74.)

Para esta investigación y búsqueda de información pertinente con el tema propuesto, es válido revisar lo que plantea Ochoa Rojas en el 2009, cuando menciona que la función formadora en los procesos de enseñanza de los Instructores del SENA, recogen de alguna manera los conocimientos profesionales de cada uno de ellos para transmitirlos de alguna manera a sus aprendices, allí es donde se da el acto formativo que entrega la institución a sus aprendices, en su investigación referente a la evaluación del desempeño pedagógico didáctico de los instructores del SENA, comentando literalmente:

“Por su parte, el aprendizaje se concibe de acuerdo con las teorías cognitivo conductuales, en las cuales la comprensión de los nuevos saberes se hace contextualizándolos con el aparato de aprendizajes previos que trae el sujeto; y los dominios de esos nuevos saberes se manifiestan como desempeños de los aprendices en los que saben el significado del saber; saben usar el saber generando productos, saben desempeñarse con otros como seres sociales e individuales”. (Ochoa Rojas, 2009, p 51.)

En concordancia con las anteriores investigaciones Ángel Pérez en el 2010, comenta que la formación del maestro incluidos el pensamiento y la conducta, suponen el desarrollo de procesos teóricos y prácticos en una amalgama eficiente de los mismos, pero hace una crítica frente a la ausencia de un modelo pedagógico que oriente estas acciones en cualquier área disciplinar, por tanto y de acuerdo con esto, el autor determina tal vez la falta de eficacia del practicum como lo denomina en su artículo, por la heterogeneidad existente y válida para un periodo de prácticas profesionales (Pérez, 2010).

2.4 Estado del arte de la investigación

Frente al estado del arte de las prácticas de enseñanza, se visualiza en el estudio desarrollado por Solís, Conteras y otros, en Chile, el acompañamiento propio de la universidad que forma en pedagogía a sus estudiantes, en los campos y espacios de la práctica, se reconocen en él además, las expectativas de los estudiantes frente a las realidades vividas en la acción y en el interés que muestran los estudiantes en el aprendizaje procedimental de la función docente, contrastante con el deseo de adquirir destrezas para el desarrollo de su posterior trabajo. investigación de carácter cuantitativo que utilizó como instrumentos, cuestionarios aplicados tanto al principio como al final de la práctica. (Solís, y otros, 2011).

Gonzáles y Fuentes (2011), hablan en su investigación sobre el practicum, un elemento formativo de la práctica docente, del mismo mencionan:

“El Practicum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos”. (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011, p 49.)

El artículo analiza el conocimiento como base de la enseñanza y el debate del conocimiento para la enseñanza y reconociendo aportaciones a la construcción de conocimiento tanto de investigadores como prácticos.

Adentrándose más en el seguimiento a las investigaciones que sobre prácticas se puede encontrar Andrés Runge (2012), establece con profundidad lo siguiente:



“El presupuesto fundamental para la reflexión pedagógica es que es posible una relación entre el mundo natural y el mundo de la educación humana. El arte humano (sociedad, cultura, educación, política, técnica, medicina, etc.) se convierte, en ese sentido, en el descubrimiento e implementación práctica de arquetipos explícitos y “latentes” (Buck) en la naturaleza —mundus realis—.” (Runge, 2012, p 103.)

Lo que sutilmente nos informa que el desarrollo de las prácticas educativas, es la implementación de estereotipos que ya han sido concebidos y probados por otros en el ejercicio de la profesión de educar.

Por otra parte, Grisales Franco (2012), refiriéndose a la práctica universitaria concluye que esta requiere de profesores verdaderamente sabios, de un conocimiento profundo de su área de conocimiento, y con ganas de transformar y transformarse en el proceso, por medio de la adquisición de conocimientos válidos para su desempeño profesional y su práctica de enseñanza, (Grisales Franco, 2012), en la investigación que desarrollo y que pretendía buscar los orígenes de la didáctica universitaria, que posteriormente se denominaría instrucción universitaria y que no se escapa a este estudio por referirse a la misma esencia, la educación y su práctica.

Siguiendo el tema, en el 2012, María Teresa Rojas establece la importancia de investigar la práctica docente, ya que esta se encuentra enmarcada en las creencias, teorías y saberes que pueden ser observadas a la luz de una reflexión sistemática y reconociendo que debe estar institucionalizada de acuerdo al entorno donde se ejerza, pudiéndose ver influenciada desde la sociedad, la política y la cultura que constituyen su marco, la investigación hecha por esta autora



está enmarcada en la metodología de la investigación acción, sin mayores descripciones de los instrumentos empleados y otros elementos propios de esta metodología. (Rojas, 2012).

Por otra parte, Loaiza, Rodríguez y Vargas (2012), en una investigación de carácter etnográfico, en la cual trabajan con docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico, a través de entrevistas, observaciones a estudiantes y docentes y donde se enuncia como unidad de análisis precisamente las prácticas pedagógicas, tenemos:

“Pensar en las prácticas pedagógicas de los docentes, implica comprender los discursos, las acciones y los escenarios que estos privilegian en los procesos educativos y formativos, lo cual nos lleva a entender que el actuar académico debe reconocer la trascendencia de los saberes que circulan en las fronteras de conocimiento en el aula y las implicaciones de estos en la formación de los educandos; dado que es precisamente allí en donde se genera una integración entre docente, estudiante, conocimiento y contexto.”
(Loaiza Zuluaga, Rodríguez Rengifo, y Vargas López, 2012 p 96.)

Donde las prácticas de enseñanza de los docentes y su comprensión, debe estar basada, en la atención comprensiva de sus acciones, de su razonamiento y del espacio donde se llevan a cabo, para discernir que su acción debe llegar más allá del ambiente de formación en el cual se conjugan, porque cuando se habla de la práctica se refiere expresamente a la acción dentro del aula, donde convergen personas con sus propios devenires, es decir sus propias culturas, pre saberes, pensamientos y lógicas de lo que deben hacer, es enriquecer el proceso humano de la educación como compromiso de todos, aunque necesariamente no se evidencie en todos los actores docentes ni en todas las dinámicas de la formación.



De acuerdo al conocimiento de su saber disciplinar, el maestro que reconoce su práctica tiene grandes ventajas, pues en ella demuestra no solo el dominio de su tema sino su capacidad de ajustarse a las necesidades requeridas en un entorno determinado, esto lo define también Armando Zambrano (2013), en un avance de la investigación relacionada con el éxito o fracaso escolar y define como está dada la práctica del profesor de la siguiente manera:

“En primer lugar, la experiencia del profesor está dada por el dominio sobre el saber que él posee; el tiempo dedicado al estudio como a la enseñanza define el tipo de práctica, ejercita en él dominio y disposición. Saber enseñar estratégicamente es detentar la práctica en los dos últimos registros. Tal vez dos grandes características definen lo que nuestra experiencia docente nos ha mostrado. Por un lado, el profesor experto sabe lo que conoce; esto implica que él reflexiona la conformación de los saberes de su disciplina, desarrolla una práctica irrepetible, domina lo que sabe y conoce y siempre está dispuesto a volver sobre sus experiencias de conocimiento. Por otro lado, el dominio de su saber le permite, lo faculta, lo autoriza a introducir permanentemente variaciones, pues es un estratega y sabe anticipar lo que puede suceder en clase, aprende de lo inesperado de la clase. Cada signo del rostro y actitud del estudiante configura para él un saber y, más que una resistencia, el rostro del estudiante es un medio para actuar en el justo momento, con prudencia y tacto”. (Zambrano Leal, 2013, p 37.)

El mismo autor comenta que la práctica del profesor novato en sus inicios es más dura, rígida, desde la concepción psicológica del ser humano, este actuar es un mecanismo de defensa



y puede existir una línea invisible que no está dada precisamente por el tiempo entre los dos tipos de profesor, uno enseña con la práctica y el otro mientras práctica aprende.

Tomando en cuenta lo anterior, el maestro comprende su actuar en la medida en que lo reflexiona, y es a través de este proceso, donde la experiencia que desarrolla es propia de la acumulación de sus reflexiones, que desbordan finalmente en su constructo del conocimiento del arte de enseñar.

En una investigación cualitativa que se desarrolla sobre las representaciones sociales que tenían un grupo de profesores de ciencias sociales en formación, González (2013), develo las representaciones, y maneras en que se reflejaban en el diseño de las clases y de las prácticas de enseñanza. El proceso se realizó con 50 estudiantes en una titulación de una universidad pública de Colombia. Los resultados muestran que las representaciones sociales son heterogéneas y que se reflejan de manera diferente en el diseño y las prácticas de enseñanza, y muestra en algunos casos la existencia de contradicciones, continuidades y rupturas, Las prácticas de enseñanza que caracterizan los profesores en formación se encuentran dadas por tres tipos lógicos de razonamiento del profesor, cuando decide seguir los lineamientos establecidos por el sitio donde desarrolla la práctica, los profesores que tratan de seguir los lineamientos pero que aún así dan su tinte personal, y están los que adaptan la práctica a lo que consideran importante para sus alumnos. (González Valencia, 2013).

Todas las personas manejan en su imaginario una práctica de enseñanza, los profesores en especial lo establecen cuando preparan sus clases, aunque lo que planean no es lo que llevan a cabo en la práctica, cuando un profesor diseña su clase o establece un plan para llevarla a cabo



en la práctica, las representaciones sociales que tiene de esta, se reflejan en cinco aspectos, su propia experiencia como alumno, lo que le exige la norma, la valoración propia de las estrategias realizadas por sus profesores, lo que aprendió en su formación como maestro, los textos escolares que utilizará, y finalmente la experiencia de sus compañeros.

Más adelante en el tiempo, García (2013) se adentra en el análisis de las prácticas, denominándolas contratos didácticos y realizando un estudio de carácter cualitativo y bajo el paradigma etnográfico apoyado con registros audiovisuales y notas de campo, que deriva en un análisis hermenéutico ya que hace énfasis en los sentimientos observados durante las prácticas realizadas por maestros y donde se puede destacar el proceso que se lleva a cabo al interior de la escuela y más allá en las aulas, que busca la generación de sentido donde subyace la formación o más bien el ciclo de enseñanza aprendizaje, más allá de una práctica simplista de transmisión de conocimientos. (García García, 2013), las prácticas de enseñanza ya no solo se pueden traducir a la acción del profesor sino a todo el ámbito que se genera al interior del aula de clase, el clima que se genera al interior de estas es importante para el aprendizaje de los estudiantes y la relación misma con el docente.

Dentro de todos los elementos analizados y relacionados con las prácticas en los procesos formativos de los profesores, es reiterativo el choque que se encuentran los futuros profesores entre teoría y práctica, una cosa es estudiar la pedagogía como ciencia y otra muy distinta es enseñar con pedagogía, aquí es donde el verdadero profesional, es decir el que no se ha equivocado de profesión y usa el conocimiento adquirido para construir a partir de él, y ese constructo se ve reflejado en la pasión por enseñar, aquí se puede medir la verdadera vocación



cuando se enfrenta a realidades no a teorías, la amalgama perfecta de estas, hace de la práctica su verdadero centro de formación educativa, así lo trabajan Álvarez y San Fabián (2013), ellos hacen una crítica profundamente realista y una invitación a la revisión formativa de los profesores sea cual sea su ámbito de desempeño, el verdadero maestro no solo se ocupa de su área de experticia sino de su proceso de enseñanza con sus alumnos lo que necesariamente debe redundar en beneficios a futuro para todas las partes del acto educativo, gobierno, familia, institución educativa, maestros y estudiantes. (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2013), el trabajo trató la relación teoría-práctica del profesorado en los procesos de enseñanza, y se obtuvieron como respuesta dos elementos: uno centrado en la teoría, el docente como un intelectual, y otro en la práctica del docente, e invitando a valorar la importancia del conocimiento práctico de los docentes, en esta parte es válido mencionar lo que dicen Montenegro y Medina (2014):

(Montenegro Maggio & Medina Morales, 2014. P 163). “Comprender dialógicamente la formación de profesores a través de los discursos que configuran su historia y procesos es acercarse a la naturaleza de las relaciones humanas en diversas esferas de interacción; en este caso particular, la academia, se deben considerar las características que son inherentes a procesos vistos desde una perspectiva sociocultural: sus tensiones, dinamismos, y configuraciones sociales internalizadas desde la cadena discursiva de voces propias y ajenas, durante la historia de vida en el ámbito estudiado”.

La construcción del saber del maestro se da a través del discurso que este hace a partir del dialogo y la perspectiva sociocultural en la que se desenvuelve, su actividad laboral y educativa



para sus estudiantes hace parte del constructo de vida. La didáctica universitaria supone un más allá del conocimiento básico y apunta al desarrollo del intelecto abocado a la aplicación del mismo en el desarrollo del saber.

En consonancia, Rodríguez y Rodríguez (2014), anuncian no solo la necesaria reflexión, sino que establecen mecanismos para gestionar el conocimiento de los profesores universitarios relacionados con la práctica y definen esta como: una innovación donde los profesores hablan de sus recursos, materiales didácticos, actividades, que les sirven para mejorar su desempeño y lograr los objetivos de enseñanza propuestos o aprendizajes significativos en sus alumnos.

(Rodríguez y Rodríguez Illera, 2014), en el estudio el objetivo estaba dado con el fin de analizar el nivel y calidad de la reflexión sobre la práctica y a partir de allí los cambios percibidos en su labor apoyados en la construcción de un portafolio digital, esta investigación se empleó una metodología de estudio instrumental de caso que redundó en características interpretativas y descriptivas, los resultados obtenidos a partir de este estudio dan pautas muy positivas frente a los procesos reflexivos de la práctica y la misma construcción del portafolio, este instrumento no solo permitió una organización, sino la sistematización del conocimiento, y como ambos conceptos mejoraron drásticamente su práctica.

Zambrano en el 2015, en un artículo de reflexión, bajo la perspectiva de un análisis entre diferencias, tensiones y relaciones entre la pedagogía y la didáctica, el autor continúa su discernimiento sobre la práctica y lo evidencia a través de su comentario sobre el pedagogo en la Grecia antigua, quien acompañaba al hijo del amo hasta el liceo desempeñando un importante papel en la formación de este, dando consejos, cuidando de las costumbres referentes a su porte,

pero hace énfasis en quien daba los saberes, el magister encargado del cultivo del intelecto lo que posteriormente dio origen a la denominada pedagogía católica donde aparecen un conjunto de prácticas pedagógicas que inducían al disciplinamiento de la conducta. (Zambrano, 2015).

La tarea del docente no es únicamente transmitir conocimiento, en sus manos hay un poder que, si lo canaliza en función de aquellos que están con él, logrará grandes transformaciones de vida, su práctica de enseñanza debe ser reflexiva y a cada paso que dé, su conocimiento y comprensión sociales, las demuestre en la capacidad del necesario dialogo del ser, nuestro quehacer pedagógico requiere una reflexividad hermenéutica constante.

Las nuevas tendencias y los cambios que sugieren en el desarrollo de la práctica, Echeverry y Zuluaga (2015), comentan frente al uso de nuevas tecnologías:

“Es decir, hay varias opciones teoricas o corrientes o tendencias que han desinstrumentalizado objetos y conceptos de la pedagogía, la didáctica y la educación, ya no a la manera desarticulada de las ciencias de la educación si no ligando conceptualizaciones al campo práctico de la pedagogía que es la enseñanza. Así estas aportaciones no se hayan dado en el Campo Pedagógico por más que vengan de la informática, la hermenéutica o la historia, así como la sociología encuentra nuevos avances en la lingüística o la física en la informática, sin perder por ello sus campos de reflexión, de igual modo la pedagogía y la didáctica se han ampliado, en sus nexos con otras ciencias, sin borrarse por ello su campo de conceptos y mucho menos su práctica”.

(Echeverri Sánchez y Zuluaga Garcés, 2015, p 17.)

Barrón (2015) por su parte aporta a la discusión desde tres modelos que han sido tomados en los sistemas educativos en diferentes épocas y perduran en el modo de ver al docente y su práctica, el primer modelo al que alude es al llamado proceso producto, donde se configura al maestro como un técnico reproductor de conocimientos, saberes y habla desde una práctica conductista, donde todo se diseña, estímulos, ambientes en búsqueda de la eficiencia, elemento que puede ser observable, cuantificable y medible, en este tipo de praxis como el modelo pedagógico el alumno es un ente pasivo, el segundo modelo al que hace referencia el autor es al mediacional o a la práctica como comprensión de significados, y estos a su vez como mentalmente representados de manera subjetiva tratándose más de una concepción hermenéutica apoyado en la psicología del aprendizaje, con esta visión, el docente es conciente de los procesos de enseñanza aprendizaje buscando generar aprendizajes significativos. El tercer modelo al que hace referencia Barrón. es el ecológico de análisis del aula, donde se estructura una forma de conocimiento, al explicar las relaciones en el ambiente y los aprendizajes que se generan al darse las interacciones necesarias de una sociedad, la tarea del docente es propiciar al conocimiento y aprendizaje basándose en la vivencia propia del contexto. (Barrón Tirado, 2015).

Muñoz y Martínez (2015), hablan de la magia que representa hacer una inmersión en el ambiente de formación , en el estudio emplearon una metodología cualitativa y el proceso investigativo llevado a cabo en 12 escuelas, ellos dicen:

“Introducirse en cualquier aula es siempre una experiencia provechosa, sea cual sea la materia a indagar. Se trata de espacios tan cargados de información, tan pulidos por el uso, por las rutinas, por el quehacer diario, por la acción docente y el vivir y convivir del



alumnado (porque en el aula, sobre todo, se vive), que por mucho que contraste la presencia de un “extraño” en ese espacio cerrado, al final la normalidad, la coexistencia diaria fluye sin que haya forma de ocultarla”. (Muñoz Labraña y Martínez Rodríguez, 2015. P 2).

El aula es el lugar donde se llevan a cabo representaciones de la sociedad, donde el reconocimiento fluye y por tanto debe ser un espacio para permitir actividades dialogantes entre las personas que convergen en ella, para lograr aprendizajes significativos más allá de la cátedra que se imparte en su interior.

Ampliando el tema referente con la entidad, se encuentra en Martínez, Malagón y otros (2015), quienes aportan a este estudio, desde su perspectiva y la construcción de un taller de vocablos, partiendo de su investigación titulada: Representaciones sociales de los instructores frente a su quehacer pedagógico y las disertaciones tratadas en el grupo de investigación “Formación pedagógica de instructores SENA”:

“Este factor común pone en escena el concepto de pedagogía, pues, según la Real Academia, enseñar es instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos; dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo; indicar, dar señas de algo; mostrar o exponer algo para que sea visto y apreciado; dejar aparecer, dejar ver algo involuntariamente. Así, para saber hacer alguna de estas tareas se necesita saber qué es enseñar, cómo enseñar y el campo del conocimiento que brinda la posibilidad a una persona para reflexionar y comprender elementos de la enseñanza y de la educación; en términos más globales, se necesita de la



pedagogía” (Martínez Ramirez, Malgón Ruiz, Rojas Navarrete, Martínez Triana, y Meza Aparicio, 2015. P 41.)

La necesaria formación pedagógica requerida por parte de los instructores del SENA, quienes en su gran mayoría son profesionales de distintas áreas del conocimiento, llegan a la institución, para formar el futuro laboral del país y poner de manifiesto su necesaria vinculación con la ciencia de la enseñanza, enseñar no es tan sencillo como coger un lápiz, un marcador y explicar algo de lo que se cree saber, es un proceso cognitivo complejo, más de lo que muchos creen, más allá de dar buenos consejos como la paideía Griega, es casi la misión que la alteridad invita, para poder enseñar para el otro y desde el otro, el proceso de aprendizaje es un complejo de circunstancias, factores, pre saberes y muchos elementos que se conjugan en el acto pedagógico, es necesario que las personas que se dedicaran a esta loable labor, conozcan y reconozcan la ciencia, las leyes, los principios de la educación, en el caso del SENA la androgogía, para que su labor no solo sea efectiva para sus aprendices, sino satisfactoria para el instructor y le brinde la posibilidad reflexiva de su actuar que redundará en su fortalecimiento como ser humano.

Malagón (2015) quien además de ser formadora de instructores y haber ejercido este cargo durante muchos años, a partir de sus estudios de doctorado en la Universidad del Valle a través de su artículo publicado en la revista pedagógica del SENA, Rutas de Formación, aporta a esta investigación lo siguiente:

“Diversos documentos institucionales de política pedagógica suelen aludir a expresiones como “procesos de enseñanza - aprendizaje” o “procesos de enseñanza - aprendizaje-



evaluación”, como una forma de explicar la gestión de las actividades de formación profesional. Esta expresión guarda una compleja trama frente a las prácticas pedagógicas que subyacen y que en múltiples ocasiones no son explícitas, pero que además han tenido transformaciones en casi seis décadas de existencia institucional”. (Malagón Patiño, 2015. P. 30).

No solo aporta desde su construcción de definición de las prácticas pedagógicas, sino que además, concluye significativamente la necesaria formación en pedagogía de los profesionales que ejercen esta función, de modo que le permita mejorar el desempeño como instructor.

“Así, es importante considerar la forma en que el instructor se prepara para desempeñar este rol, qué tipos de conocimientos técnicos, tecnológicos, pedagógicos o didácticos debe dominar, cuáles son los tipos de interacción que debe agenciar en el ambiente de aprendizaje, cómo valorar sus prácticas e introducir cambios para potenciarlas, entre otros factores. Las prácticas pedagógicas del instructor son todo un campo de investigación pedagógica que al SENA le debe interesar, dada su relación directa con el aprendizaje y con el desempeño de los aprendices”. (Malagón Patiño, 2015. P 33.)

Solves y González (2016), llevan a cabo una investigación en España y Argentina que involucra más de 50 profesores españoles y alrededor de 22 argentinos, quienes trabajan específicamente las áreas de las ciencias, en este trabajo se pone de manifiesto que a pesar de la diferencia de las líneas formativas de los maestros, la formación didáctica y la puesta en práctica a través de las investigaciones desarrolladas por estos, como sus trabajos de grado doctorales o



masters, redundando en el beneficio de la práctica docente que tiende a una orientación más constructivista. (Solbes y González, 2016).

En el análisis del estado del arte de la investigación que nos ocupa, encontramos que en los desarrollos de la práctica pedagógica, práctica de enseñanza y otras acepciones propias al vocabulario de enseñar, la reflexión sobre la misma debe ser un hecho cotidiano de la acción docente, cualquier persona, por humilde que sea la labor que desarrolla, tiende a mejorarla, si la analiza, en un mundo sesgado en la actualidad por todas las teorías de calidad, la reflexión sobre la praxis es una manera de hacer mejora continua a los procesos formativos. Así lo mencionan Susinos y Saiz (2016) diciendo “Además, entendemos que identificar una preocupación pedagógica de su práctica docente permite plantear críticamente la tarea docente como un trabajo constante de perfeccionamiento”. (Susinos Rada y Saiz Linares, 2016, p 3.).

Sánchez y González (2016), construyen un artículo de reflexión frente al ejercicio analítico descriptivo e interpretativo, que busca la importancia, necesidad y vigencia necesaria para resignificar el saber pedagógico, de su práctica, y se puede deducir que la práctica del maestro no la constituye una lista de cosas o elementos propios de su quehacer, son multivariadas las acciones, disciplinas, discursos y actividades que apoyan su actividad enseñante, son muchos los elementos que maneja en sus constructos pero no siempre son los mismos los que aplica como una fórmula repetitiva e interminable de acciones de aula en aula, grupo en grupo, ya que cada una de ellas se enriquece de un instante más de acción pedagógica. (Sánchez Amaya y González Melo, 2016).



En la práctica de enseñanza el docente debe estar en la búsqueda permanente del aprendizaje de sus alumnos y como construir los espacios y didácticas que se acerquen mejor a este objetivo, no dejando el aprendizaje como asunto exclusivo de los alumnos, él es quien tiene el conocimiento, la pedagogía como ciencia y las didácticas como herramientas para convencer y enamorar a sus estudiantes de lo que a él lo apasiona, así lo mencionan Aguirre y de Laurentis (2016),

“El aprendizaje entonces se entiende como resultado del estudiante, no como un efecto de la enseñanza como causa. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor tiene responsabilidad en los logros o el fracaso de sus alumnos”. (Aguirre y de Laurentis, 2016. P 144.)

El propósito del estudio consistió en indagar la buena enseñanza de los docentes universitarios en Argentina, para mayor exactitud en el Mar del Plata, a partir de narrativas de los estudiantes, quienes definieron a los profesores memorables, concluyendo que la buena enseñanza no corresponde exclusivamente a una sólida formación académica y profesional, pero sin descuidar esta, la acción también tiene aspectos morales que la favorecen, los valores que los aprendices perciben en sus profesores y les dejan huella en su formación.

Capítulo III

Marco teórico de la investigación

3.1 Enseñanza en la Educación Superior

La educación superior en Colombia es considerada posterior a la educación media, frente a este tipo de formación se puede traer a colación el trabajo desarrollado por González (2013), frente a los saberes pedagógicos de los profesores en la educación superior, una exploración indagatoria de investigaciones, referentes teóricos significativos para nuestro país e Iberoamérica, abordando temas sobre formación pedagógica recibida por los profesores en niveles de pregrado, posgrado y educación continuada, de acuerdo a los hallazgos de este estudio se determinan problemas que deben ser abordados y que están planteados como se menciona a continuación:

“En cuanto a la formación del saber pedagógico en los procesos de formación pedagógica, los docentes citan como fuentes, su experiencia como estudiantes y mentores, lo que indica que los docentes y las comunidades a las que pertenecen se basan en representaciones construidas culturalmente.” (González Melo, 2013. P 103.)

La educación superior se caracteriza por la ausencia total o parcial de formación en esta ciencia, sus profesores básicamente repiten modelos aprendidos y desarrollan un trabajo de ensayo error, en la misma investigación se manifiesta lo siguiente:

“En el análisis de los resultados se observa que la formación pedagógica del profesorado es débil, dispersa, confusa, que sus saberes sobre la enseñanza tienden a ser intuitivos, artísticos y generalmente se encuentran implícitos y no son públicos. Además, se aprecia la ausencia de una cultura hacia el desarrollo profesional en la institución. En cuanto a la



realización de las prácticas de enseñanza, los docentes señalan una muy débil fundamentación pedagógica y en este aspecto es fundamental la formación profesional de base que posean los profesores, para realizar adecuadamente su labor.” (González Melo, 2013. P 104.)

En esta parte el autor señala sobre las prácticas de enseñanza, poco conocimiento y la realización de estas, más mediadas por los modelos que acostumbran seguir a partir de su propia experiencia.

En el año 2004, Misas de la Universidad Nacional de Colombia, aporta a este estudio, como la experiencia trae elementos al trabajo docente, pero anuncia que la relación pedagógica depende de la reflexión que sobre el trabajo se haga y redunde en cambios positivos frente a su praxis y a la misma relación con sus alumnos, y es posible que algunos profesores sigan la consigna de que solo es necesario el saber para enseñar, es decir el conocimiento cabal y profundo de su especialidad para poder educar en ella. (Misas Arango , 2004).

En lo referente a las competencias y saberes del profesor universitario, Mas Torello (2011), en un artículo de disertación publicado por la universidad de Barcelona, menciona dentro de las responsabilidades del profesor universitario, más allá de una fase interactiva llevada a cabo al interior de las aulas, ya que antes de lograr esto debe existir una fase pre activa, ocurrida fuera del aula donde convergen desde las preparaciones de la formación hasta la interacción y dinámica académico organizativa de su institución, y desarrolla un listado de las competencias que debe tener este profesional:

“Veamos las competencias que debe poseer dicho profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad:

1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
6. Participar activamente en la dinámica académico organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)” (Mas Torelló, 2011. P. 200.)

El autor también menciona como parte de las competencias que debe desarrollar un profesor universitario, la capacidad investigativa frente a proyectos que le permitan dar calidad al desempeño de su práctica, concluyendo lo siguiente:

“De este modo, el incremento del dominio competencial del profesor universitario en el ámbito pedagógico (docencia, innovación e investigación), complementa la tradicional formación teórica e investigadora en su propia área de conocimiento; capacitándole, en



mayor medida, para la formación de nuevos profesionales y para contribuir a mejorar el corpus teórico y didáctico de su área de conocimiento, ya que los conocimientos y las competencias en innovación e investigación, tanto en su propia área (de la cual es experto) como del ámbito pedagógico, le permitirán realimentar su conocimiento (aplicándose tanto a la formación que pueda recibir como impartir), ayudándole ello a progresar por la senda de la calidad y por el camino hacia excelencia profesional”. (Mas Torelló, 2011. P 200.)

Moreno Olivos (2011), habla sobre la didáctica de la educación superior y la forma que está ocupa diciendo que posee dos características, una como práctica humana y la otra como práctica social que tiene sus contextos pero depende de quien la realiza, ya que responde a necesidades, funciones y posibles delimitaciones a las que se enfrentan los docentes y menciona:

“El docente no puede permanecer al margen de una actividad que es profundamente humana y moral, como la enseñanza, necesita implicarse. En esta óptica la didáctica no puede contentarse sólo con mirar impasible la realidad educativa: tiene que intervenir, pues es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina.” (Moreno Olivos, 2011. P 36.).

Continúa diciendo:

“La relación entre la didáctica y la enseñanza no se puede entender como una disciplina

que guía u orienta una práctica profesional, aunque en parte sea así o lo pretenda, más bien habrá que entender que la didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, siendo esta disciplina un elemento que, a veces, actúa como legitimador de la práctica escolar o entra en conflicto con ella, pero en todo caso está dentro de la práctica social de la escuela y no fuera”. (Moreno Olivos, 2011. P 37.)

El documento de la OCDE del año 2010, frente al posible mejoramiento de la enseñanza y de la calidad en la educación superior, remarca la necesidad de la capacitación a los docentes para que puedan ejercer su función educadora y fortalecer su práctica, allí se menciona:

“El apoyo a la calidad de la enseñanza apreciada en el estudio engloba una amplia gama de iniciativas que se agrupan en los siguientes grandes bloques: 1. Políticas de garantía de calidad en toda la institución: incluyen proyectos globales diseñados para desarrollar una cultura de calidad a nivel institucional, tales como el mismo diseño de la política y el apoyo prestado a organizaciones y a sistemas internos de garantía de calidad. 2. Control sobre los programas: incluye acciones para evaluar el diseño, el contenido y la ejecución de los programas (mayormente mediante la evaluación de cada programa). 3. Enseñanza y apoyo: incluye iniciativas dirigidas a los profesores (del lado del docente), los estudiantes (del lado de los que aprenden) o a ambos (por ejemplo sobre el entorno de trabajo). Los ejemplos incluyen programas de formación permanente para docentes, refuerzos pedagógicos, apoyos al estudiante (por ejemplo tutoriales y asesoramiento sobre salidas profesionales), refuerzos de estudios para estudiantes (centrados sobre



tácticas educativas y nuevas herramientas pedagógicas cuyos resultados se remitan al desarrollo de ciertas habilidades en los estudiantes).” (Henard, 2010. P 166.)

En el estudio también se refieren a la necesidad de tener profesionales de la educación, investigativos cuyas acciones en este campo, no solo les permitan mejorar su actuar sino que por medio de ello, mejoren su práctica así como su institución, lo que finalmente desembocará en el mejoramiento de la calidad de la educación que imparte, involucrando en su actuar las tecnología de la información y la comunicación mejorando la interacción entre alumnos y profesores, alineando sus propias expectativas con las de la institución donde ejercen su labor.

3.2 La Educación Técnica y Tecnológica

De acuerdo al Ministerio de Educación, en Colombia existen dos niveles: pregrado y posgrado, el primer nivel tiene a su vez tres niveles catalogados así; técnico profesional, tecnológico y profesional, esto para dar respuesta no solo a la demanda educativa, sino al sector productivo, demandas que exigen las nuevas organizaciones y el deseo de cualificación de la mano de obra, en búsqueda del mejoramiento de la competitividad.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), son las entidades que con arreglo a las normas legales, cuentan con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio educativo superior en Colombia y tienen una clasificación de acuerdo a su carácter académico y su naturaleza jurídica, el primero corresponde al campo de acción que en lo académico pueda ofertar apareciendo las instituciones técnicas profesionales, las tecnológicas, las universitarias o escuelas tecnológicas y finalmente las universidades, carácter al que pueden acceder previo cumplimiento de los requisitos indicados en el artículo 20 de la ley 30 de 1992.

Según el Ministerio de Educación Nacional, la educación media técnica:

“Prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para a continuación en la educación superior.

Está dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. (Ley 115. Art. 32)”.

“Educación tecnológica es aquella que ofrece programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización. (Ley 30 de 1993)”. (Ministerio de Educación , 2016).

En el documento de Educación Técnica y Tecnológica para la competitividad (2007) se puede encontrar que la educación técnica profesional está orientada a lograr en los alumnos, formación que les permita desempeñarse en ocupaciones de carácter operativo e instrumental, desarrollando competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en actividades laborales en diferentes contextos productivos con altos grados de especificidad y menor grado de complejidad, es decir operaciones estandarizadas y normalizadas concebidas como parte de un conjunto, encaminadas a la producción de bienes o prestación de servicios, de acuerdo a esto su estudio hace parte más de la fundamentación técnica y la formación está encaminada más a la



práctica de la operación donde desde el punto de vista de la ingeniería tiene más énfasis en el control de métodos, tiempos y movimientos.

El tecnólogo desarrolla competencias en la aplicabilidad y práctica de conocimientos en actividades laborales más complejas, por ello la teoría es más preponderante, lo que le permitirá conceptualizar e intervenir en procesos de diseño y mejora, esto le permite tener mayor capacidad de decisión, creatividad e innovación, así como posibles aportes de mejora. Su formación requerirá prácticas en la gestión, recolección, procesamiento, evaluación y calificación de información que permita, planear y controlar procesos. (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Por su parte la Organización Internacional del Trabajo OIT y su Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional CINTERFOR, en su página web establece que:

“El SENA ofrece a los jóvenes programas de formación gratuita en los niveles de técnicos profesionales y tecnólogos, de acuerdo con la Ley 749 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades técnica profesional y tecnológica por ciclos. Su filosofía se orienta esencialmente a que los estudiantes de estos niveles educativos puedan continuar sus estudios hasta el nivel profesional y, al mismo tiempo, tengan la posibilidad de ingresar en forma paralela al mercado ocupacional.



La formación se hace mediante un proceso educativo teórico-práctico integral, orientado al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos, de actitudes y valores, que permiten a las personas desempeñarse en una actividad productiva. Esta formación implica el dominio, apropiación y adaptación de las competencias eficazmente para desempeñar sus labores, planteando y solucionando creativamente los problemas.

Formación Técnicos Profesionales: Se dirige a los estudiantes para que puedan continuar sus estudios hasta el nivel profesional y al mismo tiempo tengan la posibilidad de ingresar de manera paralela a un empleo. Está orientado a generar competencias y desarrollo intelectual, aptitudes, habilidades y destrezas, así como conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad o área específica de los sectores productivo y de servicios. Un estudiante que egrese de este ciclo puede vincularse al mercado laboral, realizar especialización para profundizar sus conocimientos en el campo técnico o continuar con el segundo ciclo o nivel tecnológico.

Este programa tiene una duración de año y medio (2.640 horas), distribuido en una etapa lectiva (1.760 horas) y una etapa productiva (880 horas). En algunos programas la duración de las etapas lectivas y productivas tienen la misma intensidad, es decir, 1.320 horas (total de 2.640 horas).

Formación de Tecnólogos: Está orientada a la comprensión teórica para la formación de pensamientos innovadores e inteligentes y a estudiantes que tengan la capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar en los mercados. Además, busca solucionar los problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del



país. Tienen una duración de dos años (3520 horas) distribuidos en etapa lectiva (2.640 horas) y etapa productiva (880 horas). En algunos programas la duración de la etapa lectiva es de 2.200 horas y la productiva de 1.320 horas, para alcanzar las 3.520 horas como máximo.” (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, 2016).

También se comenta en este sitio, como están organizados los programas, y el hecho de que propenden por la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones, posibilitando el desarrollo de competencias básicas, transversales, específicas, así como todos sus programas incluyen el desarrollo de la mentalidad emprendedora y habilidades básicas en inglés e informática.

Es bueno traer a colación el siguiente aparte en lo referente a la educación para el trabajo y el desarrollo humano:

“El Conpes 2945 de 1997 planteó la necesidad de conformar un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, liderado por el SENA que, entre otros componentes, incluyó la acreditación de entidades y programas, y el reconocimiento del cumplimiento de estándares de calidad. En virtud de ello, el Sena adelantó procesos de reconocimiento de esta oferta hasta cuando, en 2004, el documento Conpes 81 indicó al Ministerio de la Protección Social (hoy Ministerio de Trabajo) en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional la consolidación de un componente de acreditación de las entidades de formación para el trabajo, como parte del Sistema Nacional de la Formación para el Trabajo-SNFT. Este componente tenía como propósito dar "reconocimiento de la calidad



de los oferentes de formación para el trabajo y de los programas de cada uno de ellos, en términos de: estructuras curriculares, metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación; medios y recursos tecnológicos y didácticos; capacidad instalada; perfil de los docentes y modelo de gestión educativa definidos en el marco del SNFT”. Se indicaron como principios para constituirlo los de la transparencia, confiabilidad y participación del sector productivo.

Esta orientación de política dio lugar al Decreto 2020 de 2006 mediante el cual se organizó el Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo definido como "el conjunto de mecanismos de promoción y aseguramiento de la calidad, orientados a certificar que la oferta de formación para el trabajo cuenta con los medios y la capacidad para ejecutar procesos formativos que respondan a los requerimientos del sector productivo y reúnen las condiciones para producir buenos resultados".” (Ministerio de Educación, 2016).

3.3 Prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza no se constituyen en un tema nuevo y han tenido mayor énfasis en los procesos reflexivos de la función docente, Jaeger (1945) en su libro *Paideia los Ideales de la Cultura Griega*, ya mencionaba las prácticas como una relación de mitos que constituían la sabiduría del pueblo y habla de la educación como una práctica, lo que se puede observar en el siguiente fragmento:

“En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y



propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin”. (Jaeger, 1945, p 10.)

Las prácticas se entienden como un período en el que se pone a prueba los conocimientos adquiridos en periodos de estudio antecedentes, este tiempo y el espacio donde se llevan a cabo, acercan a la realidad en la cual se desenvolverá el sujeto, y servirán para la confrontación de los niveles de comprensión de las aplicaciones teóricas en contextos, esto debe servir para la reflexión del quehacer, el mejoramiento de procesos y el ajuste de conocimientos en tiempos reales, frente al conocimiento y competencias que debe desarrollar el maestro, profesor, enseñante, instructor, como bien lo define el doctor Carlos Vasco, quien anuncia que entre estas palabras no hay ninguna diferencia, por el contrario el acto educativo acoge todas estas asepciones. (Vasco Uribe, 2015), en un conversatorio llevado a cabo en el SENA en la ciudad de Cali.

Acudimos a las definiciones precisas de los términos encontradas en uno de los módulos que el SENA imparte, denominado Inducción a Procesos Pedagógicos, tenemos:

“Maestro, la palabra maestro proviene del latín “magistri”, derivada de magis (más) y stare (estar e pie), es decir el que está parado más alto. Esta palabra se empezó a utilizar en la antigüedad para denominar a los grandes pensadores griegos (entre ellos el más famoso, Sócrates) quienes enseñaban a sus discípulos el conocimiento cotidiano y filosófico, les enseñaban a pensar. Este tipo de educador se caracterizaba por tres premisas fundamentales: · Se educaban a sí mismos, antes que a los demás. “[...]”



educarse y educar a otro, requería de la transformación de sí mismo y del ser que era educado. La transformación del otro es comprensible, pero la transformación de uno mismo, por uno mismo, fue un rasgo único de la cultura antigua” (Quiceno, 2010, p. 54) De tal modo, tendían a dar sus enseñanzas con su propio ejemplo. · No recibían dinero a cambio de sus lecciones y aplicaban la mayéutica, por la cual, el maestro no le daba el conocimiento al discípulo, sino que le ayudaba a sacarlo de su interior. · Las lecciones eran mayormente individuales y ellos escogían a quienes querían discipular. · Luego en la Edad Media, los maestros eran quienes enseñaban el oficio artesanal a los interesados en dicho arte.

Profesor, la palabra profesor proviene del latín “profiteri”, derivada de fateri (confesar) con el prefijo pro- (delante), es decir confesar delante de todos o a la vista. El profesor surge a partir de la Edad Media, no representaba al gran maestro sabio griego, pero tampoco al maestro artesanal, era simplemente un educador que tenía el don de transmitir a los demás sus conocimientos, a grupos de personas, que la mayoría de las veces eran niños y adolescentes. Estos educadores se caracterizaban por poseer primero un conocimiento religioso y empírico y luego con el renacimiento y la ilustración, un conocimiento más filosófico y científico. Este tipo de educador iba ligado a un modelo pedagógico tradicionalista.

Docente, esta palabra proviene del latín “docere”, que significa enseñar. Es decir, docente es el que enseña. El docente nace con la revolución industrial, la escuela, y las facultades de educación; es decir con el sistema educativo. Aquel que sentía el don por la enseñanza



iba a las facultades de educación a formarse en filosofía, epistemología y ciencias de la educación para enseñar en las escuelas matemáticas, lenguaje, ciencias y artes, las cuales estaban por dicho tiempo enmarcadas dentro de un modelo pedagógico conductista.

Desde allí se empieza a hablar de la profesión docente, porque el enseñar se convierte en una profesión, algunas veces alimentada por vocación (como en el caso del maestro y del profesor) y otras no.

Instructor, la palabra instructor viene del latín “instructura”, derivada de estructura (construcción, fábrica) con el prefijo in- (penetración), es decir el que está dentro de la fábrica. Así entonces, este tipo de educador nace directamente de la fábrica, en la revolución industrial. El sistema educativo ante la necesidad de que la ciudadanía fuera educada para el trabajo y promover el desarrollo y la industrialización de los países, acude a expertos en determinados oficios que tengan el don de la enseñanza, para formar a los ciudadanos para el trabajo técnico y tecnológico.

Tutor, la palabra tutor proviene del latín “tutor” y del verbo “tueri” (observar, vigilar, proteger), es decir que el tutor es el que observa, vigila y protege. Este tipo de educador es la figura más reciente, su advenimiento se da con los procesos de globalización y la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, además con los nuevos modelos pedagógicos desde las pedagogías activas hasta las cognitivas, socio-constructivistas y críticas. El tutor se caracteriza por acompañar y orientar procesos que en su mayoría privilegian la autonomía y auto-regulación del aprendizaje.” (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2016)



Pierre-Félix Bourdieu (2008), representante de la sociología contemporánea, habla desde los hábitos que adquieren las personas en su constante fluir en una sociedad, y los cuales se ven reflejados en sus prácticas sociales en determinados campos jerárquicos de acuerdo a donde pertenecen, habla más de la práctica como un concepto negativo de la repetición de acontecimientos, sucesos, actividades más que el logro de fines conscientes y enuncia:

“La alternativa ordinaria del lenguaje de la conciencia o el lenguaje del modelo mecánico sin duda no se impondría tan ampliamente sino correspondiese a una división fundamental de la visión dominante del mundo; al pensar de manera diferente según se piense a sí mismos o piensen a los otros (es decir a las otras clases), aquellos que tiene el monopolio del discurso sobre el mundo social de buena gana son espiritualistas para ellos mismos, materialistas para los otros, liberales para ellos mismos, dirigistas para los otros, y, no menos lógicamente finalistas e intelectualistas para ellos mismos, mecanicistas para los otros.” (Bourdieu, 2008. P 129).

Desde un sentido social, indica como la práctica es un elemento conducente, más desde el capitalismo mercantilista con miras a la producción de bienes y prestación de servicios, que a una actividad propia del ser humano libre de contextos o de campos jerárquicos a los que debe obedecer desde su propio concepto de vida.

El mismo autor desde su obra *Capital Cultural Escuela y Espacio Social* producida a partir de 1988, año en que participó en la comisión de reflexión sobre los contenidos de la educación en Francia, donde lo aborda desde siete principios, en los cuales anuncia que los programas deben ser cuestionados y revisados periódicamente, para que sean introducidos en

ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia, en este, su primer principio también habla del exámen desde el punto de vista de la medición en el alumno sobre la capacidad de aplicar los conocimientos en ejercicios prácticos. En el segundo principio deben estar presentes las enseñanzas que puedan generar desarrollo del pensamiento, en el tercer principio, enuncia que los programas deben ser vistos como marcos de actuación y no como elementos de coerción, desde abordajes prácticos, en el cuarto principio, aduce al análisis de los contenidos y habla más de transmisibilidad de los mismos más, que la exigencia del aprendizaje para que de verdad se pueda dar una asimilación de conocimiento, entendiendo esta como una aprehensión verdadera de los alumnos, en el quinto principio se habla más desde la capacidad de comunicación pedagógica y las diversas formas que esta puede asumir para que exista un verdadero aprendizaje, el sexto principio, establece la necesidad de una enseñanza más coherente y el hecho de replantear la división del saber disciplinar más coherente con el desarrollo de las ciencias y en el último principio, se habla de la coherencia, el equilibrio y la integración de las diferentes especialidades, tratando de mitigar la oposición entre teoría y técnica, entre lo formal y lo concreto, entre lo puro y lo aplicado en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta la preparación para el desempeño profesional. (Bourdieu, Capital Cultural, Escuela y Espacio Social, 2005).

Tomando como referencia a Perrenoud (2007), quien menciona y desarrolla desde su concepción las dimensiones en las cuales debe moverse la profesión docente, clasificandolas como familias de competencias que se deben desarrollar e incorporar como habilidades, sin que estas sean necesariamente un marco sin posibilidades de transformación.



Estas dimensiones son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua. (Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar, 2007. P 10.)

Frente al relevante punto de la práctica para una sociedad y su imperiosa pertinencia Dewey (1995), denomina la renovación de la existencia física, a través de la recreación de las creencias, ideales, esperanzas y la necesaria continuidad de estas, en las renovaciones sociales y culturales de los pueblos, y que a pesar de que las generaciones desaparecen, la tradición del pueblo continua gracias a las prácticas que se transmitieron. (Dewey, 1995).

Sacristán (1998) aporta al debate sobre la práctica de enseñanza diciendo:

“El profesor no actúa siguiendo modelos formales o científicos, ni elabora estrategias de intervención precisas e inequívocas según modelos de enseñanza o de aprendizaje, ni decide

su práctica a partir de filosofías o declaraciones de objetivos, sino que responde personalmente, en la medida de sus posibilidades, con distinto grado de compromiso ético profesional, a las exigencias de su puesto de trabajo con un grupo de alumnos en unas condiciones determinadas”. (Sacristán, 1998, p 312.)

Lo que nos lleva a pensar como bien lo anuncia el autor, en la práctica y de acuerdo al contexto, el profesor responde lo mejor que puede y de acuerdo a las herramientas con las que cuenta para el desempeño de su labor, siguiendo con Sacristán dice que en la práctica educativa los logros no son obtenidos todos al mismo tiempo, ni en una escala numérica sucesiva, es en el desarrollo total del currículo donde se logra esto. (Sacristán, 1998).

La Unesco ha acompañado diferentes estudios e investigaciones realizadas y para este caso se puede tomar como referente un libro publicado en el Perú, publicado en el año 2014, que habla sobre prácticas docentes y enuncia lo siguiente:

“En el campo pedagógico y de Aprendizajes Fundamentales, gran parte de las Buenas Prácticas Docentes inician con un proceso de reflexión y diagnóstico colectivo, lo cual permite identificar la problemática y demanda de los estudiantes. Los docentes planifican su programación curricular y las unidades de aprendizaje propiciando la participación de sus colegas, muchas veces de los propios estudiantes, los padres de familia y representantes de la comunidad (Apurímac). La programación curricular es flexible y abierta, se sustenta en una perspectiva intercultural y en las áreas como en la historia y las ciencias naturales, así como en un acercamiento a una competencia no claramente



definida como la matematización de la vida cotidiana (Ancash y Puno).” (UNESCO, 2014. P82.).

En este documento se concretan por escrito varias prácticas de enseñanza construidas y probadas por docentes, en las cuales el aprendizaje es concebido como un proceso técnico y académico, dando especial énfasis en lo ético y social donde se refleja más allá de un saber específico, la práctica social y cultural de sus gentes.

Tamayo (1999), comenta a manera de crítica como en la formación de maestros, algunos docentes quieren transmitir los conocimientos sobre las prácticas de enseñanza como si de una receta se tratará. (Tamayo Valencia, 1999).

En el año 2001 Litwin, en su libro El Oficio de Enseñar, propone al tema de esta investigación, su visión histórica de la práctica diciendo:

“Tres fueron las corrientes teóricas que durante por lo menos cinco décadas sentaron bases para pensar la problemática de la enseñanza. En primer lugar, la que, enmarcaba en la agenda clásica (conformada por categorías tales como objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje), pone el acento en la planificación o en pensar la clase anticipadamente. En segundo lugar, la que, a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase acontecida y en el análisis de valor de esta reflexión desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. En tercer lugar, se desarrolla una corriente teórica que coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica. Estas tres

orientaciones distintivas fueron inspiradoras para los estudios didácticos y generaron corrientes diferentes para la formación docente.” (Litwin, 2008, p 23.)

Lo anterior aporta a esta construcción teórica, tres corrientes que aún puedan ser observadas en la praxis actual de la educación, pero la autora más adelante comenta que los estudios en relación con el tema, la ausencia de relación entre los saberes pedagógicos y didácticos, ya que estas se constituyen en un constructo a lo largo de una vida del trabajo docente en un entorno educativo.

Tamayo en 1999 expone en su libro, Como Identificar Formas de enseñanza, una crítica muy expresiva sobre la forma en que los maestros siguen sus prácticas, partiendo de una serie de investigaciones realizadas en Colombia y dice:

“Todos estos documentos e investigaciones parten de un diagnóstico que señala la crisis de la educación caracterizada por la baja cobertura y la falta de calidad. Nos informan sobre el alto índice de deserción en la educación básica, enfatizan sobre la baja cobertura en la educación secundaria (46%) y la crisis de un modelo profesionalizante, masivo y tradicional, en la educación superior. Desde el punto de vista cualitativo, reconocen la vigencia de un estilo de enseñanza tradicional basado en la repetición, la memoria y el autoritarismo, como también en la escasa competencia comunicativa, el bajo nivel en razonamiento lógico-matemático y la carencia de un ejercicio democrático que apunte a la construcción de una ética civil en el aula”. (Tamayo Valencia, 1999, p 16.)

Y continua diciendo:



“Esto quiere decir que es preciso empezar por reconocer los modelos didácticos que subyacen a las prácticas actuales de docencia y, preguntándonos por sus fundamentos, entrar en un debate productivo con otras corrientes y otros modelos pedagógicos y didácticos que tengan mayor pertinencia social y académica”. (Tamayo Valencia, 1999, p 15.)

Permite entender que es necesario hacer una revisión más exhaustiva en lo referente a las prácticas de enseñanza al interior de las aulas y avocar a los maestros a procesos investigativos de su propia acción.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su página web frente a la acción de los maestros y su labor pedagógica determina lo siguiente: “No se pueden transformar las prácticas educativas y garantizar con ello que los niños sepan lo que deben saber, sin la consolidación de las instituciones escolares y sin la activa presencia de los maestros”. (Ministerio de Educación Nacional, 2016), en el mismo espacio se puede encontrar la referencia que se hace al contexto actual que vive el país y en el cual indica la necesaria estructuración de unas competencias esenciales que apuntan al desarrollo de la vida práctica y determina lo siguiente:

“Dichas competencias están referidas al dominio del saber científico: saber cómo piensa la ciencia y cómo se pueda crear a partir de ella; a la apropiación de unas competencias laborales, para responder técnica y tecnológicamente a las nuevas exigencias de producción; y a la construcción de unas competencias ciudadanas que nos permitan vivir juntos en medio del respeto y la alteridad. Pero estas no son las únicas acciones que puede realizar un maestro: su presencia sirve de referente para la configuración de



identidades. Todos éstos son propósitos esenciales de la política de la Revolución Educativa”. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Porlán (2002), en el capítulo cinco de su libro: *Constructivismo y Escuela*, donde se refiere a cambiar la escuela, habla no solo de la metodología tradicional de enseñanza de la gran mayoría de maestros y procesos educativos, sino que se refiere a la necesaria relación entre el currículo y la práctica educativa dominante, en dicho capítulo el autor trata de establecer una adecuada relación entre teoría y práctica, describe además la diferencia entre modelo y currículo, definiendo como modelo a una construcción teórica que pretende explicar una realidad, y este a su vez se fundamenta en los aportes de otras disciplinas, frente al currículo, menciona el autor, refiriéndose a este, como una vertiente normativa de una determinada teoría o modelo de enseñanza aprendizaje. Frente a esto habla de tres aspectos fundamentales: El currículo tradicional y lo denomina, la obsesión por los contenidos, explica la práctica que allí subyace determinando que los profesores tienden a pensar que hay una única forma de hacer las cosas, consistente con la transmisión de los contenidos básicos de una disciplina, y su práctica se da por el seguimiento de una secuencia de temas, el profesor invierte su tiempo en la explicación mientras sus alumnos toman apuntes que les permitan posteriormente prepararse para las evaluaciones que midan el grado de aprendizaje.

Porlán hablando desde el enfoque tecnológico que denomina la obsesión por los contenidos, donde exagera la simplificación del currículo, reduciendo al mínimo el proceso didáctico y metodológico, lo que deriva en una simplicidad que no permite provocar aprendizajes en sus alumnos, también habla de otra tendencia autoritaria que pone de manifiesto un



adoctrinamiento disciplinar de los alumnos obstaculizando el desarrollo de autonomía en sus alumnos.

Un tercer enfoque establecido por el autor habla del modelo espontaneista, la obsesión por los alumnos, bajo este esquema el profesor asumiendo su rol dominador, determina lo que se debe enseñar así como los métodos de trabajo y los criterios de evaluación del aprendizaje, lo que hace que los alumnos asuman posiciones pasivas o rebeldes en los procesos formativos de este tipo de esquema. (Porlán, 2002).

Para concluir lo referente a prácticas de enseñanza, López Calva (2002) habla de esta diciendo:

“Una práctica se compone de múltiples operaciones repetidas e interrelacionadas que se van haciendo habituales y que van conformando una manera de hacer que refleja una manera de ser. La práctica docente, por tanto, está compuesta de muchas operaciones que se van relacionando de determinada manera y convirtiéndose en hábitos que van conformando el “rito” educativo cotidiano. Toda práctica lleva implícitos juicios de verdad y de valor que ya no se cuestionan y que, de algún modo, reflejan también definiciones fundamentales de los términos que orientan el quehacer”. (López Calva, 2002. P 16.)

3.4 El enseñante en educación terciaria

En nuestro país se reconoce como educación terciaria, la que pueden realizar los estudiantes previa aprobación de los estudios secundarios, están representadas en las entidades



de educación superior en Colombia, el 08 de julio del año 2015, la ministra de educación de ese entonces, Gina Parody, presenta el documento que pretende crear un único Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), que estaría compuesto por la educación universitaria y la formación profesional, que busca organizar los diferentes niveles de la formación post-media, todo bajo principios de calidad, inclusión, movilidad, reconocimiento de saberes, transparencia y objetividad, buscando además la transformación del acceso a estos niveles educativos, (Ministerio de Educación, 2016), pero es bueno aclarar además, que esto responde a una sugerencia hecha por el Banco Mundial desde el año 2003, en su documento La Educación Terciaria en Colombia: preparar el terreno para su reforma, donde a partir de un estudio realizado en nuestro país entre los años 2000 y 2001, como reportes de uso interno para establecer propuestas a los países miembros y facilitar diálogos entre gobiernos, el documento cita en síntesis lo siguiente:

“Estas transformaciones implican un cambio en el papel desempeñado por la educación terciaria. Si bien la función tradicional de esta última ha sido formar a los estudiantes para el empleo mediante la transmisión del conocimiento y de herramientas básicas de investigación, ahora a estas tareas se debe añadir la capacitación de trabajadores adaptables a las condiciones necesarias y el apoyo a la expansión permanente del conocimiento. La educación terciaria, como un subsector sólido, capaz de responder a las necesidades crecientes de la sociedad por un capital humano de alta calidad, debe no sólo contar con una capacidad dinámica de monitorear y evaluar, sino también para difundir a todos los interesados la información referente a la educación terciaria, sus oportunidades

y costos incluyendo perspectivas del mercado laboral; de otro lado, debe atraer a los estudiantes de todos los grupos sociales, promoviendo mayor equidad en el acceso a la universidad así como a la educación terciaria técnica y a los procesos de entrenamiento que conlleva, y, por último, debe diversificar y ofrecer mecanismos flexibles de transferencia de créditos académicos entre diferentes modalidades e instituciones de enseñanza superior.” (Banco Mundial, 2003, P 8.)

Anotamos que, el SNET, aún no está definido en su totalidad por parte del Ministerio de Educación, lo presentado por la ministra Parody solo es un documento base, pero este sistema aún no se ha regulado oficialmente.

3.4.1 El profesional en la educación superior.

Para centrarnos más, no solo en los objetivos de este proyecto de investigación, sino en la entidad donde se lleva a cabo, se trae a este marco teórico el libro, “Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas” : hacía la construcción de sentidos comunes en la diversidad, de la Organización de Estados Iberoamericanos OEI y del instituto de la Unesco para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, publicado en octubre del 2013, dónde diferentes expertos e investigaciones aportaron análisis y conocimiento relacionado con la educación de personas jóvenes y adultas EPJA, con miras a contribuir con el gran proyecto Iberoamericano, aprobado en la cumbre del año 2010, Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, donde se plantea una educación continua que no debe ni puede analizarse independientemente de los contextos en los que se lleva a cabo.



“La demanda social de conocimientos para las personas jóvenes y adultas con esas características básicas exige institucionalidad y docentes calificados para asumirla con propiedad. Un educador en la EPJA debe tener características diferenciadas respecto a los docentes encargados de la educación de infantes. Tanto en niveles no formales de alfabetización y de educación básica como en prácticas de educación popular, la relación docente-participante alumno debe tomar en cuenta la experiencia de vida y la riqueza cultural de éstos, así como el uso de diálogos y reflexiones como principales medios de comunicación en la práctica educativa. Las personas jóvenes y adultas no debieran ser objeto de prácticas educativas rutinarias; tienen necesidad de respuestas pedagógicas perentorias que les permitan una mejor inserción en ámbitos sociales y laborales, así como conocimientos específicos que les sirvan en sus familias y en el ejercicio de su ciudadanía.” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO, 2013, p 116.).

El accionar pedagógico de los docentes para el caso de nuestro país y de la región Caribe y en los casos del SENA, y de las universidades, como lo visualizan Louzano y Moriconi en el informe de la UNESCO sobre temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe enuncian:

“Sin embargo, muchas veces es necesario contratar maestros sin la formación adecuada por falta de oferta de profesionales para disciplinas específicas, como ciencias y matemáticas. Esto, a su vez, no se considera una opción adecuada, sino más bien una solución de emergencia. El gran número de maestros sin formación apropiada, según las leyes nacionales, que aún enseñan en las escuelas de varios países de la región,

permite preguntarse si la contratación de maestros sin formación para la enseñanza no se ha convertido en una política deliberada, ya que no se observan grandes avances en políticas para atraer profesionales y así cambiar la situación”. (UNESCO, 2013. P. 16)

Las autoras comentan, la educación de los docentes en varios países de la región debe ser de orden terciario, es decir desde la universidad, lugar en el cual se pueden formar profesionales, investigadores y reflexivos, pero además critican la posición de estos claustros, en enfatizar contenidos académicos abstractos distanciados de las realidades escolares. (UNESCO, 2013).

Hablando de la educación superior es bueno traer a Zabalza (2013) quien define las necesidades educativas de los docentes universitarios y da su punto de vista diciendo:

“Lo que todos los profesores necesitamos es un conocimiento profesional de la docencia. Este es nuestro trabajo y llevarlo a cabo en buenas condiciones exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica, con una cierta profundidad. Es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica, pero no solo desde ella. La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así el circuito práctica – teoría – práctica por el que se construye el conocimiento didáctico se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad “enseñanza”.” (Zabalza , 2013. P 70.)

Para concluir este abordaje teórico es necesario mirar a los ojos de Perrenoud (2001), quien ante una visión futurista manifiesta y determina una serie de competencias y saberes necesarios que debe incorporar el maestro para ejercer su función en el futuro próximo con una visión más a largo plazo, según el mismo autor, este define lo siguiente:



“Yo deduzco una figura del profesor ideal en el doble registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias. Para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, defiendo la idea de un profesor que sea a la vez :

1. persona creíble,
2. mediador intercultural,
3. animador de una comunidad educativa,
4. garante de la Ley,
5. organizador de una vida democrática,
6. conductor cultural,
7. intelectual.

En el registro de la construcción de saberes y competencias, abogo por un profesor que sea :

1. organizador de una pedagogía constructivista,
2. garante del sentido de los saberes,
3. creador de situaciones de aprendizaje,
4. gestor de la heterogeneidad,
5. regulador de los procesos y de los caminos de la formación.



Completaría esta lista con dos ideas que no remiten a competencias, sino a posturas fundamentales : práctica reflexiva e implicación crítica. Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes. Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc.” (Perrenoud, La formación de los docentes en el siglo XXI, 2001. P 508.)

3.4.2 Instructor SENA y su quehacer.

El instructor en la historia del SENA, siempre se ha constituido como su capital más importante, para su selección siempre se ha tenido en la cuenta, primero su saber disciplinar de un área técnica específica y luego su experiencia laboral en el área de desempeño que tendrá, posterior a esto y a su vinculación, un proceso de inducción y su posterior capacitación en procesos metodológicos y pedagógicos propios de la entidad.

En el caso del instructor y de acuerdo al SENA, en la resolución número 1302 de 2015, en la cual se compila y actualiza en un solo cuerpo normativo el manual específico de funciones y de competencias laborales de los empleados de la planta de personal del SENA, quedando las siguientes funciones principales, para el cargo de instructor quien en el ejercicio de sus funciones



evidenciará dos tipos de habilidades, las generales o pedagógicas didácticas y las específicas o técnicas de acuerdo a la red de conocimiento donde se encuentre inmerso.

Habilidades:

- Adaptación a los ambientes laboral y propio de su desempeño.
- Relacionamiento interpersonal
- Motivación al logro del desarrollo de los procesos de formación.
- Disciplina
- Aprendizaje autónomo.
- Comunicación asertiva.
- Responsabilidad
- Trabajo colaborativo y en equipo
- Resolución de problemas
- Planeación y uso de recursos didácticos para aprendizajes teóricos y prácticos. (SENA, 2016).

En la entidad como estrategia de la dirección de formación profesional, se creó la Escuela Nacional de Instructores, ENI, “Rodolfo Martínez Tono”, para promover la excelencia de sus instructores, la ENI que busca atraer, formar, incentivar y retener a los mejores profesionales para que sean instructores de excelencia. (SENA, 2016).

En el Proyecto Educativo Institucional PEI del SENA, se encuentra lo que refiere al perfil del instructor y dice:

“Al instructor, le corresponde el rol de mediador de la cultura y promotor del aprendizaje y desarrollo integral de los aprendices. El instructor en el SENA debe ser una persona reflexiva, crítica, creativa, rigurosa y flexible. Ser modelo y ejemplo de vida para los aprendices y una persona en permanente proceso de mejoramiento personal y profesional”. (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2016).

En este documento se enuncian las competencias que debe evidenciar el instructor:

“Básicas y comunicacionales, para el caso de las primeras deben ser evidenciadas a través del desarrollo del pensamiento lógico, sistémico, crítico y creativo, así como las de carácter metodológico, de toma de decisiones y resolución de problemas; las segundas de carácter comunicativo, se demuestran en la capacidad de comunicación oral, escrita y gestual, la gestión de la información, la capacidad de argumentación, la interpretación, comprensión e interacción simbólica y la capacidad para establecer acuerdos y trabajar interdisciplinariamente en equipo” (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2016. P 27).

El instructor debe dominar las competencias específicas y técnicas propias de su área de desempeño, así como las pedagógicas y didácticas evidenciándolas en su quehacer en los ambientes de aprendizaje.

La entidad asume como estrategia pedagógica para llevar a cabo sus procesos formativos, la formación por proyectos y en su PEI anuncia:



“Para afrontar los retos planteados en la Formación Profesional Integral contemporánea, el SENA ha asumido como estrategia general o eje vertebrador el Aprendizaje por Proyectos en cuya esencia subyace la enseñanza y el aprendizaje problémico. Junto a esta estrategia general coexiste en su interior una amplia gama de estrategias didácticas dentro de las cuales se enfatiza las de carácter activo. Dentro de Las ventajas de la enseñanza y el aprendizaje problémico se puede mostrar con señalar en primer lugar el alto grado de aproximación a la realidad que contribuye a la motivación de los aprendices.

El aprendizaje por proyectos y problémico promueve un aprendizaje más activo y reflexivo, así como la formación de una concepción científica del mundo. Igualmente promueve, el aprender a aprender, el aprender a pensar, la autonomía, la investigación, la gestión de la información, el espíritu crítico, el aprendizaje colaborativo, la integración de las diferentes disciplinas o áreas del conocimiento y en general, el desarrollo cognitivo de los aprendices.” (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2016. P 26.)

Los diversos autores se refieren al tema y los tratan desde prácticas pedagógicas, prácticas de enseñanza, hasta prácticas de aula, lo que converge en un solo tema que corresponde con la acción educativa y encierra las actividades que se desarrollan no solo al interior de un ambiente de aprendizaje sino en el acto educativo.

3.4.3 El Enseñante como profesional reflexivo.

Donald Shön (1992), se refiere a la práctica como uno de los requerimientos en la formación de cualquier profesional, pero no se le escapa la necesaria reflexión del quehacer para



la interiorización de los conocimientos propios con los que la praxis enriquece el desarrollo profesional de un ser humano, lo que hace, cómo lo hace y el para que lo hace, magistralmente lo encierra en este cuestionamiento que propone: “¿Qué clase de preparación profesional sería la más adecuada para una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión en la acción?”. (Shön, 1992).

Perrenoud (2004), le apuesta a la práctica reflexiva como una necesidad de crecimiento en el oficio del enseñante y determina que se debe apostar a la razón de extender las bases científicas de la práctica, es decir el necesario apoyo que se requiere para su construcción, desde las ciencias humanas, no entrando en contraposición con ellas sino más bien desde servirse de estas, para la construcción de la reflexión sobre su propio quehacer. (Perrenoud, 2004).

Lo anterior se encuentra reafirmado por Anijovich y Mora (2009), en su libro Estrategia de Enseñanza: Una mirada al Quehacer en el Aula donde textualmente anuncian:

“Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada. Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje:

- es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;
- es un proceso que ocurre en diferentes contextos;
- es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;
- es un proceso al que nunca puede considerárselo como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores.”. (Anijovich & Mora , 2009, p 5.)



Los autores citados hablan sobre las características que deben tener las prácticas de enseñanza, en especial la reflexión sobre las mismas, sobre el hacer y la construcción del mismo dentro de conceptos educacionales diversos, y podríamos decir como reza el refrán “La práctica hace al maestro”, ya que concluyendo esta parte, el maestro, enseñante, instructor, profesor, no lo hace un estudio específico, así como el médico no se hace tras los libros, estos le dan el soporte de su trabajo pero es finalmente la práctica, la que moldea la aplicación del conocimiento en diversos contextos.

Tomando lo dicho por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), en su libro Transformando la Práctica Docente, donde manifiestan que esta trasciende el concepto meramente técnico, ya que es mediar el encuentro entre el currículo y los estudiantes y se encuentra expuesta a diferentes tipos de contradicciones, las funciones administrativas de su trabajo, (organización laboral, administrativa y la creación de su material), el trabajo que puede desarrollar un maestro siempre se expone a las condiciones de vida, características culturales, situaciones de orden familiar, económicas y sociales del contexto en el cual se desenvuelve, todo esto hace de su trabajo una trama compleja de llevar. (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999).

Continúan diciendo:

“Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo y no sólo como insumos o productos del mismo. Como sujetos que participan



en el proceso, los maestros no sólo son responsables de llevarlo a cabo, sino que son también artífices del mismo. Cada maestro tiene en sus manos la capacidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tiene que dar también un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos”. (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999, p 21.)

Los autores desde la práctica docente hablan de los requerimientos para lograrlo fundamentadas en las siguientes dimensiones: Personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valorar, pedagógica, mientras Freire (2006, undécima edición en español), habla de la práctica desde la actividad de enseñar y desde las exigencias que se requieren para el desarrollo de la práctica educativa: Rigor metódico, investigación, respeto a los saberes del educando, crítica, estética y ética, corporificación de las palabras en el ejemplo, riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. (Freire, 2006), mientras (Tardif, 2009) En su libro, *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*, propone los diferentes saberes del docente requeridos en su práctica profesional y los enumera así: Saberes de la formación profesional, disciplinarios, curriculares, experienciales, hábitos y habilidades, datos que son incorporados a la praxis educativa cuando desempeña su rol.

Alanís Huerta (2007) en su libro *Actuación Profesional en la Práctica Docente* dice textualmente:



“Como concepto y práctica plural, la docencia se aprende en las escuelas formadoras de docentes; pero a ser maestro se aprende dando clases, enfrentando los conflictos, las carencias de recursos de apoyo, la inseguridad personal, y superando las deficiencias profesionales con mucha voluntad, trabajo y dedicación”. (Alanís Huerta, 2007, p 80.)

Los conceptos hasta ahora tratados hablan sobre la reflexión del quehacer del docente, su praxis debe ser objeto de revisión desde su propia perspectiva, a la luz de lo que el mismo encuentra en su diario vivir frente a sus alumnos, no existe una medida verdadera, ni una fórmula básica que permita establecer métodos infalibles, es más el deseo de hacer bien las cosas lo que permite interiorizar conocimiento.

Teniendo presente la formación en el mundo de las competencias laborales, Acosta Alamilla (2014), en sus conclusiones dice:

“El docente debe transformar su práctica y favorecer el aprendizaje significativo. Por tanto su actuar debe ser planificado de tal manera que admita que el educando debe tener un desempeño apropiado en distintas situaciones y pueda adaptarse a las cambiantes formas de la organización del trabajo, la ciencia y la tecnología”. (Acosta Alamilla, 2014, p 87.)



Capítulo 4

Metodología de la investigación.

4.1 Consideraciones preliminares

Se busca establecer que prácticas de enseñanza caracterizan el desempeño de los instructores del Centro de Biotecnología Industrial (CBI) de Palmira cuando afrontan los procesos de formación para el trabajo, la metodología de investigación se centra en el sujeto y busca responder a variables cómo: quién, cuándo, cómo y por qué, por tal motivo será una investigación descriptiva.

La investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes de los instructores a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas involucradas en el quehacer de la práctica de enseñanza en la Formación Profesional Integral. La meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Por tanto, no será únicamente tabulaciones, sino que se recogerán los datos sobre la base de unas, categorías y luego se analizarán minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

Esta investigación tendrá presente elementos de la metodología y diseño etnográfico, cuyo sistema pretende explorar y entender grupos, comunidades, culturas y sociedades para lograr la producción de análisis profundos y significados culturales teniendo presente el sujeto de investigación, el diseño etnográfico tiene varias características importantes entre ellas el mismo diseño de las preguntas ya que estas deben permitir observar y discernir para comprender la



estructuración de las cosas, este método además utiliza la participación directa de donde se puede interpretar, reflexionar y construir, de acuerdo a esto las notas de campo se pueden convertir en una valiosa fuente de información.

Lo anterior requiere el acompañamiento de la hermenéutica para la interpretación de los elementos observados y poder tener una comprensión real del campo de estudio que exige el proceso etnográfico.

Según Sampieri, los grupos o comunidades estudiadas mantienen o han mantenido interacciones regulares y al mismo tiempo representan un estilo de vida y comparten creencias o sentimientos, comportamientos y otros patrones, así como una finalidad común. (Hernández Sampieri, 2014, P 285).

Es interesante revisar lo que trae Díaz Villa (1993), cuando anuncia frente a este tipo de investigación lo siguiente:

“Para la perspectiva etnográfica, la unidad de análisis no la constituye un significado particular sino sus contextos, sistemas simbólicos y formas culturales asociadas. Los significados son descritos analizados e interpretados dentro de un concierto complejo de relaciones sociales evocadas a partir de los sistemas simbólicos y las formas culturales que surgen en la articulación de prácticas materiales y discursivas contextualizadas. Sin embargo, las interpretaciones construidas no remiten a la construcción del ordenamiento de las categorías sociales escolares ni a las relaciones de poder y control implícitas o



explícitas en dichos ordenamientos, ni a las estructuras sociales que las determinan”. (Díaz Villa, 1993. P 162.)

Lo manifestado por este autor, hace énfasis en los requerimientos explicativos y contextualizados que deben ser aportados desde la hermenéutica ya que cada tiempo tiene su espacio, cada espacio tiene su sentido y precisamente este, encierra por épocas, toda una serie de elementos tan sencillos y tan complejos que la mera definición histórica no es suficiente a los ojos de los investigadores, de acuerdo a esto, para poder comprender los desarrollos sociales, culturales y tecnológicos no puede ser en dirección de solo unos escritores, esto implica una serie de estudios, análisis, investigaciones de todo el conjunto de piezas que se interrelacionan dentro del constante fluir de la humanidad, interpretar no es algo tan sencillo como se podría decir desde muchas disciplinas, la hermenéutica es por decir, la herramienta que de una u otra manera nos permite no solo dar un vistazo, sino hacer una relación más contundente de la enmarañada red que se teje en el desarrollo humano, social y cultural de la humanidad y en este caso de la investigación de las prácticas de enseñanza.

4.2. Descripción del ambiente donde se recogerá la muestra

Ambientes de aprendizaje del Sena, en el Centro de Biotecnología Industrial CBI, de la ciudad de Palmira, este estudio llevará en promedio unos seis meses y el ingreso a los ambientes, estará mediado por una solicitud al subdirector de centro, a los coordinadores académicos y a los instructores que serán parte de la muestra seleccionada, los ambientes pueden ser aulas talleres de formación industrial especializada o ambientes de formación simples.



El método investigativo seleccionado llevará un diario de campo de acuerdo a las visitas de observación, mediante un consentimiento informado se tomarán registros fotográficos y se describirán los ambientes por medio de planos sencillos, en el diario se registrarán tiempos, fechas y horas que permitan identificar muy bien los lugares de investigación.

4.3. Muestreo en la investigación

Después de la inmersión inicial, la muestra no corresponde a un proceso probabilístico ya que no se pretenden generalizar resultados, de acuerdo a Sampieri (2014), la muestra se puede ajustar en cualquier momento del estudio. (Sampieri, 2014. P 294.)

La muestra seleccionada será de 12 instructores, independientemente de su tipo de vinculación laboral con el SENA, contratista o de planta y se escogeran de acuerdo a su voluntad de participación en la investigación, estos instructores serán informados de los objetivos de investigación y cada uno de ellos firmará un consentimiento informado para el manejo de los datos.

4.4. Formatos de recolección de datos.

Guía de entrevista semiestructurada con un total de 25 preguntas que serán aplicadas a los instructores de la muestra, previa validación de estos instrumentos.

Diario de campo que permita realizar diversas observaciones en los ambientes de formación durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Conversatorios sobre el tema con grupos de aprendices seleccionados al azar dentro de los programas de formación de las áreas técnicas del CBI.



Capítulo 5.

Construcción de sentido

5.1. Prácticas pedagógicas

En esta categoría se puede tomar como referentes los autores Shulman (1987), Tardiff y Gautier (2001) quienes determinan unos saberes específicos que se requieren para llevar a cabo los procesos educativos en contexto, en los cuales estos autores afirman como requerimientos, lo saberes, de la ciencia de la educación, para mayor claridad, de pedagogía, de los conocimientos disciplinares, de los curriculares y los experienciales, y en el caso de Shulman quien habla de la habilidad básica, el saber disciplinar y el saber pedagógico frente a lo encontrado tenemos.

“Sabía que una de mis responsabilidades era no solamente brindar una formación basada en los conocimientos y la experiencia que había tenido en el campo industrial, si no también, hacer llegar esa información a los aprendices y lógicamente para ellos necesitaba la formación docente. Entonces decidí que antes de presentarse cualquier otra oportunidad en el SENA donde pudiera aplicar para trabajar como instructor contratista, debía capacitarme y efectivamente se presentaron ciertas oportunidades; en aquel entonces estamos hablando entre el año 2009-2010 con el formador de docentes, José Antonio Nieva era en ese entonces que se dio la oportunidad de capacitarme en formación por proyectos y cursos relacionados a lo que era la dinámica de formación en el SENA, diferente a lo que se trabaja en universidades y en otro tipo de entidades de formación, y con ese tipo de fortalezas que adquirí sumado a otro tipo de cursos que realice en el



SENA virtual complemente lo que era mi fortaleza técnica con la formación pedagógica.”

INST 06.

Algunos de los instructores del SENA, son conscientes de las falencias que poseen frente a los procesos pedagógicos necesarios para afrontar los procesos formativos de aprendices, demuestran a través de sus expresiones, que no es tan simple como otros quisieran ver, simplemente pensar que, por que son profesionales todo está listo, no es sino saber disciplinar y cuando se sabe se puede enseñar. Por lo cual es necesario que entiendan la necesidad de la formación pedagógica no solo como ciencia, sino como un requerimiento básico de la función docente.

Lo anterior lo reafirma el primer grupo focal, realizado con aprendices de diferentes programas de formación, cuando al cuestionarlos frente a la pregunta de ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de sus instructores?, contestaron:

“Yo había dicho, que de parte mía y de mi grupo nos sentimos muy agradecidos con los profesores porque cada uno de ellos ha dado un gran aporte a nuestro proceso de formación y en ese orden de ideas consideraríamos que la mejor manera es como la venimos viendo actualmente; es vemos la teoría la practicamos en el salón y la vamos a proyectar a nuestro proyecto formativo.” GF 01.

Lo enfatizan González y Ospina en el 2013, cuando hablan del saber pedagógico en su artículo, El saber pedagógico de los docentes universitarios, donde anuncian textualmente lo siguiente:



“Estas formas de aparición del saber pedagógico, dan cuenta de las maneras como los docentes han reflexionado sobre su práctica y las aproximaciones que se han realizado a partir de la teorización que se ha desprendido de este saber. Es así como la discusión por el carácter científico de la pedagogía es superado desde la óptica del saber pedagógico, en la medida en que dicho saber va más allá del tipo de comprensión científica.” (González Melo & Ospina Serna, 2013. P 98.)

El SENA, en consonancia con esta situación, ha buscado capacitar a sus instructores en las ciencias pedagógicas y es una tarea que de pronto en el tiempo se ha desdibujado un poco, pero con antelación siempre trata de hacer un acompañamiento y de acuerdo a esto, hace reconocimiento de que los instructores que llegan, deben formarse para desarrollar las labores formativas, comenta un instructor al preguntarle, ¿cómo ha sido su formación como instructor?, responde:

“En ese tiempo teníamos un grupo de formación pedagógica en Cali donde uno tenía que hacer un año de formación semipresencial, tuve unos buenos docentes. El proceso mío fue muy difícil porque venía de la Costa Atlántica, de la Guajira, porque había perdido la parte social, por las mañanas y los dichos de las personas y la instructora que me correspondió le toco que luchar un poco conmigo, pero gracias a Dios salimos adelante, y la Instructora se llama Mirian Gaviria.” INST 01.

Otro de los instructores entrevistados a la misma pregunta comenta:



“Yo entre a trabajar con grupos directamente, entonces muy paralelo al trabajo, pero me parece bien en el sentido que hay exigencia, se está viendo cuales son las necesidades y tenía la ventaja porque yo siempre he enseñado en las universidades, pero es formación académica.” INST 07.

Como lo menciona Dewey en el 2004, en su libro Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación, en la medida en que evolucionan las sociedades y su complejidad subyace en el desarrollo, puede existir el peligro de crear una separación entre la experiencia y lo adquirido en la escuela, y según el autor en estos tiempos el peligro es más inminente debido al rápido desarrollo del conocimiento y las formas técnicas de destreza. (Dewey, 2004. P 20.)

Además se puede traer a colación a Diaz Villa 1993, cuando es su libro El campo intelectual de la educación en Colombia, anuncia lo siguiente:

“Es posible afirmar que el movimiento global que configura El Campo Intelectual de la Educación en Colombia, en el cual se bosquejan no solo líneas de respuesta, reacción o contestación a las ideologías y políticas educativas del Estado sino también de transformación de los sujetos, discursos y prácticas pedagógicas, es un movimiento fragmentado y disperso de posiciones y oposiciones discursivas complejas e inestables que en cierta forma celebran una crítica pluralista la cual surge, en gran parte, de los contextos locales de la acción política y cultural. En este sentido, las posiciones y oposiciones son una expresión directa de las transformaciones en lo social, en lo teórico y en lo cultural”. (Diaz Villa, 1993. P 121.)



Estamos en el tiempo y las condiciones estructurantes de una sociedad capitalista que de una u otra manera requiere fuerza laboral capacitada para ejercer funciones dentro del aparato productivo, el SENA cumple con la misión que le corresponde al estado, de invertir en la capacitación de los trabajadores colombianos y en consonancia con esto, requiere de instructores hábiles en su desempeño disciplinar, pero debe aportarles formación pedagógica que permita llevar a cabo sus funciones al interior de los ambientes de aprendizaje, de alguna manera se puede preguntar, ¿ésta es la mejor manera de asumir esta misión?, ¿se esta trabajando en ello?, según los grupos focales entrevistados, frente a la pregunta ¿cómo son las prácticas de enseñanza de sus instructores? Se tiene:

“Encuentra maneras diferentes para que uno entienda el tema. Si, por ejemplo, en nuestro caso, como manejamos archivo, ella nos da el conocimiento, incluso organizamos el archivo del mismo Sena, entonces ahí estamos haciendo práctica y estamos aprendiendo en el ambiente real como es.” GF 02.

Otro de los aprendices de este mismo grupo focal comenta lo siguiente frente a las prácticas de enseñanza de sus instructores:

“La de nosotros es más que todo conversatorio y practico, pues nuestra carrera se basa en eso prácticamente entonces a nosotros nos dejan un tema base que tenemos que estudiar y de ahí empezamos a conversar y a crear conceptos y después de haber aclarado todos esos conceptos, ahí si vamos a la práctica donde la estamos aplicando a cada uno de nuestros proyectos individuales”. GF 02



Sin caer en lo que Bordieu (2007) llama un modelo y que estos se tornan peligrosos cuando son tratados como principios reales de las prácticas, según este autor lo que equivale a sobre estimar la lógica de las prácticas, frente a esto, el autor dice textualmente:

“Una de las contradicciones prácticas del análisis científico de una lógica práctica reside en el hecho paradójal de que el modelo más coherente y también más económico, aquel que explica de la manera más simple y más sistemática el conjunto de los hechos observados, no es el principio de las prácticas de las que da cuenta mejor que ninguna otra construcción; o, lo que viene a ser lo mismo, que la práctica no implica –o bien excluye- el manejo de la lógica que se expresa en ella.” (Bordieu, 2007. P 25.)

Lo observado durante las visitas de campo, la gran mayoría de instructores pueden desarrollar procesos formativos a partir de las técnicas didácticas activas y adaptarlas al modelo que exige la entidad, en la formación por proyectos, los aprendices dan cuenta de ello en los grupos focales con los cuales se conversó.

“A nosotros nos han practicado varias didácticas, varias técnicas didácticas en las cuales hay una que es virtual, es en internet, es por computador, que es diseñar nuestra empresa como va a ser; es como pensamos , como vamos a distribuir cada área de nuestra empresa, de nuestro proyecto, como va a ser distribuida; también hemos tenido debates, hemos tenido también mesa redonda, o sea conocemos todos los tipos hasta de conversatorios, hemos también manejado facebook y hemos manejado varios sistemas en los cuales nos ha ayudado a nosotros, a aprender como estar en un facebook como estar en un conversatorio, en una mesa redonda, como es un debate; nos han enseñado mucho a



manejar muchas herramientas que en una empresa nos pueda servir porque si en una empresa nos dicen: bueno, “tu eres encargada del área de mercadeo, vamos para una junta y en la cual se va a debatir sobre una propuesta” entonces si nosotros no sabemos que es debate si nunca hemos estado en un debate, como vamos a participar en ello, entonces creo que es muy importante esas técnicas didácticas de esta forma”. GF 01.

Frente a lo anteriormente citado por este aprendiz, se puede traer a Freire 2006, cuando enuncia lo siguiente:

“Como profesor en un curso de formación docente no puedo agotar mi práctica discutiendo sobre la Teoría de la no extensión del conocimiento. No puedo solo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la teoría. Mi discurso sobre la Teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de la teoría. Su encarnación. Al hablar de construcción del conocimiento, criticando su extensión, ya debo estar envuelto por ella y en ella debe estar envolviendo a los alumnos”. (Freire, 2006. P 47.)

Se puede inferir, que las didácticas son aplicadas y de esa manera lo ven los aprendices, los instructores son capacitados en técnicas didácticas, en la metodología de formación por proyectos y ellos a su vez, transfieren esto a su quehacer instruccional, aunque la pedagogía no implica solo la aplicación didáctica para el desarrollo de un currículo, podría surgir una nueva pregunta, ¿todas las áreas técnicas y transversales pueden usar las mismas prácticas de enseñanza?.



Litwin 2008, en su libro, El oficio de enseñar dice:

“La enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. Los intentos de describir esas prácticas generaron modelos teóricos que se enseñaron en contextos formativos pero fueron de escaso valor como ayudas u orientaciones para la praxis. Es por ello que el gran desafío de las investigaciones actuales es el de la conformación de esa epistemología de la práctica de la que nos habla Shön, a partir de su estudio en oficios y profesiones diversas y del reconocimiento de la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos”. (Litwin, 2008 P. 27.)

La buena práctica docente no es precisamente en la que al maestro no se le olvido ninguno de los puntos que marco en su agenda de trabajo de clase, o en su preparador, la buena práctica está más allá de la acción propiamente dicha, es aquella que a pesar de ya haberse realizado, se reflexiona, se analiza y se enriquece, así lo mencionan Anijovich y Mora cuando dicen:

“Ya podemos afirmar que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar” (Anijovich & Mora, 2009. P 10).

Un ambiente de formación en el CBI, en el área técnica, siempre está previsto de maquinaria y equipos propios de la especialidad, si la formación requiere que las personas que



interactúan en ellos tengan elementos adicionales como lo son los de protección personal, tanto aprendices como instructores los deben llevar puestos, en una de las observaciones se encuentra la siguiente descripción:

“Ambiente de aprendizaje de soldadura, con 150 metros cuadrados de area, tiene alrededor de 12 cabinas para soldadura debidamente adecuadas con cortinas plásticas, este ambiente cuenta con un mezanine donde queda el almacen de materiales de formación que también es controlado por el instructor y en el cual se pueden observar estanterías de cantiliver para el almacenamiento de diversas varillas, tubos, alambres y otros elementos propios de la especialidad.

En la descripción de los aprendices se tiene:

Jovenes entre los 17 y 22 años, con noveno grado de secundaria como mínimo, se presentan en la jornada portando su uniforme, overol, botas de seguridad acordes con la especialidad que es de soldadura, complementan su indumentaria con los elementos de protección personal, mascarillas o caretas antigases suministradas estas por el SENA, así como guantes de carnaza, caretas, delantales y refieren que les gusta más la práctica, que la clase magistral, se pueden observar tatuajes en algunos de estos aprendices, así como cortes de cabello con figuras.

Frente a las acciones del instructor tenemos:

El instructor es muy puntual a la hora de iniciar los procesos formativos, los aprendices son atentos. Pero al inicio hablan mucho, cuentan chistes, se rien pero al momento de las



explicaciones del instructor, ponen cuidado, toman notas, preguntan, el instructor porta bata de color azul oscuro, así como botas de seguridad. llama la atención de los jóvenes cuando se sube el murmullo frente a las explicaciones, atiende preguntas y explica los resultados que se deben lograr con las actividades propuestas con antelación en las guías de aprendizaje conocidas previamente por medio de la plataforma. Desarrollan prácticas, algunos en las cabinas de soldadura, solicitan el apoyo del instructor para explicaciones adicionales, el instructor es exigente, frente al cuidado que se debe poner en el desarrollo de la práctica, al cuidado personal, al uso correcto de los elementos de protección y de los equipos, al final de la sesión los jóvenes deben dejar el ambiente limpio, las herramientas guardadas y enseñar el avance de los diferentes trabajos.” OBS 05.

Frente a esta perspectiva, la práctica simula acciones en ambientes didácticos, que dan una semejanza a la realidad empresarial, los aprendices con la instrucción manejan tecnologías blandas y duras que en un futuro profesional se asemejaran a lo que encuentran en los contextos productivos.

Y aunque el SENA, no se rige por el Ministerio de Educación Nacional, es conveniente ver que este ha trabajado sobre el tema de educación técnica y tecnológica para la competitividad y anuncia frente a este tipo de formación:

“Aproxima a los estudiantes al mundo laboral, facilita a las instituciones de educación la interacción continua con el sector productivo y ofrece a éste la posibilidad de acceder a un talento humano con las competencias que requiere.” (Ministerio de Educación Nacional, 2007. P 12.)



Los procesos de instrucción en un área específica del conocimiento, y para el caso que nos ocupa, no es solamente enseñar o transmitir la manera de hacer algo, utilizando equipos y medios adecuados, es la necesaria interacción con jóvenes que desean aprender un oficio, frente a esta responsabilidad que subyace más allá de enseñar Freire (2006), menciona lo siguiente:

“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo –la de enseñar y no la transferir conocimientos”. (Freire, Pedagogía de la autonomía, 2006. P 47.)

5.2. Roles y desempeños del instructor

Cuando una persona desempeña funciones específicas en un cargo determinado, donde aplica sus competencias en función de los tres saberes, saber saber, saber hacer y saber ser, desde el mundo de las competencias laborales, se describe como el desempeño específico de una función laboral, allí se puede tener en cuenta los roles que deben ejercer las personas cuando desarrollan funciones en contextos determinados, entendiendo el rol como lo establece la RAE, donde textualmente dice: “función que algo o alguien desempeña”.

Los desempeños y roles que ha manejado el instructor, en una de las preguntas realizadas en la entrevista enunciaba, ¿Ya como Instructor cómo fueron sus primeras experiencias en los ambientes de Aprendizaje?, frente a esto, se dejó sentir en la gran mayoría, lo complicado que fue esas primeras experiencias, a pesar de haber tenido roce en universidades y colegios, la entidad emplea técnicas y metodologías diferentes, el trabajo en los ambientes de aprendizaje no



es lo único a lo cual se debe poner especial atención, también existe la parte administrativa de la función docente que requiere atención y comprensión, lo que complica aún más el desempeño del instructor.

Una de las instructoras que hicieron parte de esta investigación, a esta pregunta responde así:

“Fueron enriquecedores porque el aprendizaje y la metodología Sena es muy distinto a lo de la universidad y es donde uno aprende el saber -hacer y aprende a interactuar, como actuar con casos reales, prácticos, y de acuerdo a las necesidades de la misma demanda laboral”. INST 04.

Otro de los instructores voluntarios para el desarrollo de esta investigación frente a la misma pregunta reponde:

“Difíciles porque son metodologías nuevas, uno esta reciente con los conocimientos de la parte de formación por proyectos y aplicarla en un principio fue difícil, pero ya después fue mejor.” INST 05.

El desempeño de los instructores constantemente se observa, sobre todo en aquellos que son nuevos en la entidad, para poder llevar a cabo acompañamientos que le ayuden a comprender la metodología y lograr los resultados esperados en los ambientes de formación, los aprendices son cuestionados frente a las metodologías que se emplean y sus voces son escuchadas para establecer procesos de mejora, de acuerdo a esto y en voces de los formadores de instructores,



cuando las personas les gusta el trabajo, ponen todo su empeño en aprovechar sus procesos formativos en pedagogía y llevarlos a la práctica en la formación.

Aunque al momento de hablar con los aprendices, se presentan casos en los cuales no se identifican con los instructores y estos, a su vez no se encuentran en los procesos formativos como profesores, es bueno revisar lo que sale a la luz al momento de llevar a cabo uno de los grupos focales, donde uno de los aprendices cuenta lo siguiente:

“Pues, hay muchos instructores que tenemos en el área de nosotros, muchos instructores que ellos transmiten... transmiten mucho conocimiento como otros que no, se paran y desde el parado uno los ve que no, este lo está improvisando, o muchas veces nosotros como aprendices sabemos más que ellos y toca apoyarlos. Hemos visto que nos van a explicar un tema y al final nos dicen “no, mejor investiguen” con esa nos han salido a nosotros. GF 04.

Como lo mencionan los aprendices, no todos los instructores cumplen con la exigencia formativa y desdibujan su papel fundamental de ser formadores para el trabajo, descuidando las metodologías y técnicas que deben tender a la interrelación en el ambiente formativo.

La Unesco dice lo siguiente:

“El término metodología tiene una larga historia en el campo educativo; desde el siglo XIX alude a un camino, un medio para arribar a ciertos propósitos. Cabe destacar que se ha consagrado una cierta oposición entre metodología y teoría, olvidando que toda metodología es ya una opción teórica o conlleva un determinado enfoque. Asimismo, las



políticas neoliberales han puesto por delante las metodologías, como si fueran equivalentes a estrategias, opciones prácticas o herramientas, descuidando la intencionalidad pedagógica, ética y política de las metodologías. Las metodologías educativas se sustentan tanto en las teorías del aprendizaje como en las ciencias sociales. Una tendencia marcada desde los noventa ha sido concentrarse en las metodologías de aprendizaje en el aula o en las metodologías de evaluación, descuidando metodologías educativas de mayor alcance.” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013. P 199).

Si revisamos nuevamente la función que ejerce el SENA en el concierto económico nacional, no se puede apartar la mirada de que la entidad carga un peso político bastante fuerte frente a la capacitación de los trabajadores colombianos, sus formas de vinculación de la fuerza laboral, en este caso los instructores y las exigencias para contratarlos y mantenerlos, de alguna manera puede no ser suficiente, a pesar de que los instructores que participaron de esta investigación en su gran mayoría llevan años ejerciendo esta labor, cada año existen nuevas contrataciones lo que hace repetitivos los procesos formativos en la esencia de la entidad y da un grado representativo de variabilidad y vulnerabilidad en los procesos.

En una de las observaciones llevadas a cabo en los ambientes de aprendizaje se puede referir una jornada de formación de uno de los instructores participe de esta investigación, donde se encuentra lo siguiente:

“El instructor se presenta a formación en horas de la tarde son las 12:00 del mediodía, llega su grupo de aprendices aproximadamente 30 jóvenes, entre los 17 y los 22 años, el



instructor los recibe con un saludo, hace preguntas frente a como les fue, recibe diversas respuestas de sus estudiantes, algunos se quejan del calor, dentro de los jovenes solo hay una mujer que estudia esta especialidad, ellos preguntan con relación a los trabajos pendientes, el instructor da orientaciones, solicitan los equipos portátiles, comentan situaciones presentadas con el desarrollo de la guía de aprendizaje, el intructor hace un alto y primero toma a lista, describe la forma en que hará entrega de los materiales de práctica, presenta por medio del televisor las explicaciones en el manejo de un software para distribución de cargas, y solicita que programen de que manera haran las prácticas, el instructor luego se dispone a entregar los portátiles y algunos materiales de formación para que desarrollen ellos mismos la práctica, la tarde se va desenvolviendo en un ambiente de trabajo en equipo, el instructor resuleve dudas, atiende casos particulares de los aprendices, recuerda normas, al finalizar la sesión pide a sus aprendices dejar el ambiente organizado, recuerda que existe equipos de trabajo asignados, revisa los trabajos, recibe los portátiles, revisa el tablero de herramientas y les recuera el orden del trabajo”. OBS 06.

Frente a las características de los aprendices se tiene:

“En todo el grupo, solo hay una mujer, las características particulares de cada aprendiz son marcadas en sus formatos de evaluación y seguimiento, están dispuestos para el aprendizaje y hacen los mejores comentarios de los instructores que los acompañan, todos de acuerdo a lo observado, son de estratos sociales bajos, portan el uniforme de acuerdo a su especialidad, así como los elementos de protección personal requeridos, utilizan un



lenguaje muy juvenil, hacen uso de sus equipos celulares para calcular, medir, tomar fotos, enviar chats, el instructor lo permite por que dice que esto es una herramienta que se debe saber usar” OBS 06

En concordancia con esta observación, se describe el ambiente de formación:

“Aula taller de electricidad, con 6 mesas y cada una con 5 sillas, con un área de aproximadamente 100 metros cuadrados, y una altura de metros con desnivel, tiene un espacio cerrado donde se puede observar estanterías con materiales de formación como cables, allí también se guardan los computadores portátiles que pueden llegar a usar los aprendices, tiene un espacio de pruebas donde hacen prácticas de instalaciones electricas, cuenta con un tabero de pruebas, se observa un tablero borrable grande, un escritorio con silla y computador para el instructor y un televisor de 52 pulgadas, un tablero de herramintas con destornilladores, alicates, pinzas, martillos, en cantidades suficientes para la cantidad de equipos que se pueden confomar, 6 juegos en total.” OBS 06.

Los desempeños de los instructores al interior de sus ambientes, también se encuentran enmarcados por la especialidad, aunque en los talleres de las denominadas tecnologías duras, la práctica se podría decir que puede llegar a ser más fácil ya que existen muchas maquinas y disposiciones didácticas para la formación, lo que de alguna manera facilita el aprendizaje en situaciones simuladas, pero con elementos reales y materiales de formación reales suministrados por la entidad, así como los elementos de protección personal, los aprendices en su gran mayoría, aprecian especialmente estas oportunidades ya que mencionan que este tipo de prácticas,



facilitan sus procesos de enseñanza – aprendizaje y esto se puede evidenciar en lo que cuentan a través de los grupos focales, cuando dicen:

“Pues, a ver en una jornada, pues nosotros llegamos, hacemos la oración y ya de ahí nos disponemos; si estamos esperando a ver un tema que sea importante pues entonces lo vemos y ya, si lo terminamos rápido podemos proceder a hacer la práctica del tema que hemos visto o si es demasiado extenso, entonces lo vemos en toda la clase y ya la próxima clase hacemos la práctica.” GF 05.

Otro de los grupos focales de aprendices menciona lo siguiente:

“Por lo menos los instructores que nosotros tenemos por lo general siempre llegan, nos explican, bueno, saludan, nos dan la explicación, nos dejan un taller y ellos se ponen como a la par con nosotros; si nosotros no entendemos algo vuelven y no lo explican o sea siempre están muy pendientes y cuando vamos a la práctica también nos acompañan, entonces es muy chévere porque ellos siempre están allí, o sea si te equivocaste, ellos no te van a regañar, sino que siempre están ahí como pendientes de que lo hagas bien y te vuelven y te explican entonces a mí me gusta mucho eso.” GF 02.

El instructor debe ser muy conciente del rol que desempeña teniendo presente el tipo de población que se atiende, los jóvenes que llegan normalmente no pueden asistir a la universidad, en su gran mayoría por falta de recursos económicos, provenientes también de poblaciones cercanas, el instructor además de ser su guía frente a desempeños disciplinares, se convierte en un ejemplo a seguir, ya que no solo habla desde su conocimiento experiencial, sino desde aquello



que no se dice pero se manifiesta de una gran infinidad de maneras, su expresión, su comportamiento, etc.

Manifiesta uno de los instructores en la entrevista lo siguiente:

“Lo que mas me ayudado es las mismas ganas que me ha dado de aportar, porque uno sabe que todo trabajo trae sus dificultades y demás pero el solo hecho que tengo de aportar a la sociedad entonces me motiva, me agrada.” INST 09.

El mismo Sena en su PEI, tiene establecido lo siguiente:

“Dentro de las competencias que debe evidenciar el instructor se encuentran en primer lugar las Competencias Básicas de pensamiento lógico, sistémico, crítico y creativo, así como las de carácter metodológico, de toma de decisiones y de resolución de problemas; en segundo lugar las de carácter comunicativo, en particular, la capacidad de comunicación oral, escrita y gestual; la gestión de la información, la capacidad de argumentación, la interpretación, comprensión e interacción simbólica y la capacidad para establecer acuerdos y trabajar interdisciplinariamente en equipo. En particular el instructor debe evidenciar un comportamiento enmarcado dentro del ejercicio de los Principios y Valores Éticos Universales; el instructor debe ser modelo de coherencia. Igualmente, el instructor contemporáneo debe evidenciar un manejo sólido de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC“. (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2013. P 25.)



De acuerdo a lo anteriormente mencionado se puede traer a Perrenoud 2007, en lo que el autor denomina competencias para enseñar, donde establece no solo un listado de nuevas competencias sino que desarrolla en su libro las que salen a partir de las iniciales, el mismo autor menciona lo siguiente:

“El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias por que son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.” (Perrenoud, 2007. P10.)

Todo lo anteriormente mencionado, enmarca no solo una acción de trabajo, sino una connotación específica de la labor que desarrollan los instructores, constituyen con sus aprendizajes una relación de conocimiento, en el desarrollo del proyecto de formación, este hace un vínculo con los tres saberes contemplados en las competencias de la estructura curricular que deben desarrollar, coadyuva en la adquisición, comprensión y aprendizaje de los conocimientos, habilidades u destrezas requeridas en una función del mundo laboral.



Bain (2006), desde su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* aporta lo siguiente:

“La confianza, el rechazo del poder y el establecimiento de estándares que representan objetivos auténticos en lugar de tareas puramente escolares son cosas que estaban muy presentes en la clase de programas que solían utilizar los mejores profesores. Este “programa prometedor”, tal y como lo apodamos, tenía tres partes principales. Primera, el instructor dejaba muy claras las promesas u oportunidades que ofrecía el curso a los estudiantes. ¿Qué tipo de preguntas podría ayudarles a responder? ¿Qué clase de capacidades intelectuales, físicas, emocionales o sociales podría ayudarles a desarrollar? Esa sección representaba una invitación a un gran banquete, dando a los estudiantes una enorme sensación de control sobre su aceptación. Segunda el profesor explicaba lo que los estudiantes podrían hacer para conseguir esas promesas (anteriormente conocidas como requisitos), evitando el lenguaje de las exigencias, y proporcionando nuevamente a los estudiantes una sensación de control sobre su propia educación. Ellos podían decidir perseguir los objetivos por sí mismos, sin matricularse en la asignatura, pero si decidían permanecer en la clase, necesitarían hacer algunas cosas para conseguirlos. Tercera, el programa resumía la manera como el instructor y los estudiantes entenderían la naturaleza y el progreso del aprendizaje”. (Bain, 2006. P. 89.)

Desde la aportación anterior, demuestra que la planeación y organización completa del proceso por parte del instructor es fundamental en el momento de llevar a cabo su práctica, la



intencionalidad de que el aprendiz conozca hacia donde se quiere llegar es parte fundamental del proceso de aprendizaje y permite la disposición para el mismo.

5.3 Dominio específico y estrategias de enseñanza

En lo relativo a esta categoría, es conveniente reconocer que los instructores que participaron de esta investigación son todos profesionales en áreas específicas de las ciencias, ingenieros, contadores, mercadólogos, economistas, etc y que frente a su dominio específico y para la entidad, no solo es importante su saber profesional, sino el desarrollo de su práctica en contextos empresariales demostrados, esto de alguna manera da una ventaja al instructor ya que puede traer a colación esas experiencias en contextos productivos, como ejemplos y casos que aportan en el proceso de instrucción a los aprendices.

Se puede tomar en la cuenta lo que dicen Anijovich y Mora 2009, en su libro Estrategias de enseñanza, donde hablan de la intencionalidad de la buena enseñanza y comentan:

“Hemos señalado que la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado.” (Anijovich y Mora, 2009. P. 10).

Frente a esto se puede señalar lo mencionado por uno de los instructores quien responde así a la pregunta ¿Qué ha sido lo más difícil que la ha pasado en un proceso formativo en el ambiente de Aprendizaje?:



“Tener que llamar la atención, aprendices que no están pendientes de la formación, tener que mandarlos a comité, porque son muchachos que muchos vienen con problemas de sus casas, vienen de familias conflicto, uno piensa en las dos cosas. Reporto al joven, aunque un muchacho que viene necesita una ayuda para salir adelante, esas son cosas que lo ponen a pensar”. INST 02

En la respuesta dada por el entrevistado, se puede determinar la importante complejidad que enfrentan los instructores y que puede ser normal en cualquier centro educativo de otra índole, por tanto, el dominio no solo corresponde a su conocimiento base, sino a la capacidad que pueda generar, en la resolución de situaciones propias de su diario quehacer.

Mario Díaz (2001), magistralmente habla, no solo sobre la práctica básica del maestro, sino que define la complejidad que ella encierra en la verdadera interacción con los alumnos de la siguiente manera:

“En las prácticas pedagógicas, el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados —lo que ya ha sido dicho—, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc.

Aparentemente, el maestro aparece como un sujeto autónomo y unificado. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la relación pedagógica, es posible confirmar la alineación de su palabra. En su trabajo de socializador de sentidos, sus mensajes, aunque lo parezcan, no son el resultado del proyecto deliberado de un sujeto autónomo, origen de la enunciación. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de



significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación y, en ésta, el monopolio de lo que se puede ser dicho. Es de esta manera como la práctica pedagógica proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción”. (Díaz Villa, 2001. P 186.)

Este autor señala la manera en que los profesores, maestros, instructores, imprimen su sello en los procesos que adelantan con sus aprendices, su actuar no parte solo del conocimiento y la manera en que lo ha de transmitir, sino que se encuentra pintado con la acuarela de todo su bagaje como ser humano, principios, reglas, creencias, todo lo que hace, para y con sus estudiantes, aprendices, discipulos, tiene intencionalidades más allá de lo educativo, en lo formativo.

En la mayoría de las observaciones realizadas a los instructores que hicieron parte de esta investigación, se puede dar cuenta de la importancia de su capacidad de escucha y resolución de problemas ajenos a la formación, los aprendices confían a estos, situaciones más allá de las académicas, que deben ser direccionadas a agentes determinados en busca de soluciones, lo que hace parte esencial de su práctica cotidiana.

Otro de los elementos señalados por los instructores al momento de cuestionarlos frente a sus estrategias de enseñanza, se encuentra marcada la necesidad de la planeación de la formación, consideran que esta parte se constituye en un factor determinante para poder manejar los momentos formativos, haciendo énfasis en esto comentan:



“Es que uno puede tener dominio y experiencia, pero si no se tiene la planeación no hay nada, entonces lo primero que debemos hacer es planear antes de recibir un grupo debemos mirar cual es el programa de planeación de acuerdo con el programa de formación diseñar un proyecto y luego decirle el proyecto va dividido en cuantas fases y se empieza a ser la planeación pedagógica y después decir que si no alcanzamos no podemos dar el programa de formación”. INST 04.

“Lo que más me ayudo en la planeación, aunque usted no sepa que va a decir pero tiene los temas que va a dictar, los ejemplos los ejercicios y todo eso, es más fácil llegar a los muchachos”. INST 10.

El planear los diversos momentos formativos ayuda a que los instructores puedan estar pendientes de situaciones no solo formativas que se presentan, así sortear cada una de ellas puede ser más fácil y con esto no referirse únicamente a materiales o equipos, sino a condiciones propias de la vida misma de los aprendices, quienes en ocasiones necesitan ser escuchados, comprendidos y apoyados.

Frente a lo anteriormente mencionado, se puede citar a Jaeger 1945. Cuando dice:

“La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad. A la estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez



de los fundamentos de la educación. De la disolución y la destrucción de las normas resulta la debilidad, la falta de seguridad y aun la imposibilidad absoluta de toda acción educadora. Esto ocurre cuando la tradición es violentamente destruida o sufre una íntima decadencia”. (Jaeger, 1945. P18.)

El anterior autor visualizaba la complejidad de la juventud, y la necesaria disposición de la educación para formar cada vez, personas más jóvenes, con menos estabilidad económica e inmersos en mundo con más cuestiones políticas que humanas pero en sí, una sociedad que lucha por salir adelante bajo la llamada del progreso.

Lo que menciona Litwin 2008 en su libro El oficio de enseñar nos puede dar luz a este devenir de la educación:

“Tres fueron las corrientes teóricas que durante por lo menos cinco décadas sentaron bases para pensar la problemática de la enseñanza. En primer lugar, la que, enmarcaba en la agenda clásica (conformada por categorías tales como objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje), pone el acento en la planificación o en pensar la clase anticipadamente. En segundo lugar, la que, a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase acontecida y en el análisis de valor de esta reflexión desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. En tercer lugar, se desarrolla una corriente teórica que coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica. Estas tres orientaciones distintivas fueron inspiradoras para los estudios didácticos y generaron corrientes diferentes para la formación docente”. (Litwin, 2008. P 23.)



Todo lo anterior, permite reflexionar sobre la acción docente, formadora, instruccional, no como un simple trabajo sino más bien como una forma de vida que tiene implicaciones complejas, no solo en el instructor sino en los jóvenes, en esta parte cabe traer lo que dice Shön (1992) cuando argumenta:

“Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar. Y la versión del dilema que se produce en estos centros tiene su origen, al igual que para los prácticos, en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en el currículum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica”. (Shön, 1992. P 21)

Otro de los instructores entrevistados, frente a su práctica comenta:

“Lo más importante es volverse uno más profesional y caer en la conciencia de que esta es una labor que nos están pagando por ella, tenemos que tratar de hacer lo mejor, son personas que no conocemos, pero de todas formas somos conscientes que hacemos parte de ese presente y futuro de esas personas que lo necesitan; primero se crea una conciencia personal y después para ellos inculcarles todo lo que le pueda servir a ellos”. INST 03.

Para dar soporte y entendimiento al problema formativo en contextos como el nuestro, se puede traer a Tardif (2009) quien enuncia en el siguiente párrafo lo siguiente:

“El principal problema del trabajo docente consiste en interactuar con unos alumnos que son todos diferentes entre sí y, al mismo tiempo, en alcanzar objetivos propios de una organización de masas, basada en modelos generales. Aunque trabaje con grupos, el educador debe actuar también sobre individuos. He ahí una constante esencial de ese trabajo, que es al mismo tiempo una tensión central de la actividad docente: actuar sobre grupos, atendiendo a los individuos que los componen.” (Maurice, 2009. P107.).

Esta parte específica y coherente con el trabajo que debe desarrollarse en cualquier contexto educativo, trae en sí una reflexión importante para todos los seres humanos que interactúan en contextos diversos, y es tan básica y esencial reconocer, que aunque se trabaje y se construyen esquemas masivos, las personas son individuos, esta sola palabra ya encierra en su significado la importancia del entendimiento humano de la profesión docente y de cualquier otra que tenga como fin último el ser humano.

Este autor también tiene un llamado especial a la investigación en el área específica de la docencia, donde además de lo anterior hace caer en cuenta de los demás elementos que constituyen la práctica y que no pueden ser ajenos a este trabajo, el autor menciona:

“El peligro que amenaza la investigación pedagógica y, en general, toda la investigación en el área de la educación, es el de la abstracción: esas investigaciones se basan con excesiva frecuencia en abstracciones, sin tener en cuenta cosas tan sencillas, pero tan fundamentales, como el tiempo de trabajo, el número de alumnos, la materia a impartir y su naturaleza, los recursos disponibles, los condicionantes presentes, las relaciones con los compañeros y con los docentes especialistas, los saberes de los agentes, el control de



la administración escolar, etc. En el fondo, lo que la investigación olvida o descuida con frecuencia es que la escuela, igual que la industria, los bancos, el sistema hospitalario o cualquier servicio público, descansa en último término, en el trabajo realizado por diversas categorías de agentes. Para que esta organización exista y perdure, es preciso que esos agentes, apoyados en diversos saberes profesionales y en determinados recursos materiales y simbólicos, realicen tareas precisas en función de condicionantes y de objetivos particulares.” (Maurice, 2009. P. 85.)

Cuando se realizan este tipo de investigaciones, no solo es pensar en el hacer del otro, sino en tratar de comprender, como es el hacer en un contexto determinado con todos los elementos que confluyen al momento de la práctica y la inmensa cantidad de variables que hacen de una práctica: especial, específica e irrepetible, el instructor del SENA, se compromete con este quehacer y asume su proceso con la responsabilidad que amerita la población receptora de su trabajo, pero también es de decisiva importancia, el acompañamiento pedagógico que recibe por parte de la entidad y se encuentra representado por los formadores de instructores, quienes se capacitan constantemente para ayudar en el enriquecimiento profesional de sus compañeros, al momento de ejercer sus labores como instructores comprometidos de su labor.



Capítulo 6

6.1 Recomendaciones

La investigación es un trabajo arduo, pero se debe hacer, invitar a definir elementos de cierre se podrían constituir más en preguntas que quedan en el ambiente, lo dicho hasta ahora en lo referente a las prácticas de enseñanza, los roles y desempeños, los dominios y estrategias de formación de los instructores del SENA, apenas se constituye en un tibio elemento, en la complejidad de la acción de formar para el mundo del trabajo, si es dispendioso trabajar y comprender el mundo de los niños en los tiempos de la modernidad líquida, como lo llama Bauman, los adolescentes y adultos que tiene premuras diversas, también se constituyen en una compleja maraña de situaciones, sueños y anhelos que desean cumplir, el mismo tema da para trabajar con metodologías de investigación diversas que puedan entrar en tiempos reales para apoyar procesos y transformarlos.

Los roles del maestro de hoy, no varían mucho de los que existían en la antigua Grecia, las actividades, la búsqueda del desarrollo del conocimiento en los estudiantes es una constante educativa, lo que hace diversificar la función docente, es la capacidad de adaptación al contexto actual y la infinidad de variables que lo componen, la posibilidad de evolucionar en conocimiento, sin involucrar en la práctica, y ser parte del cambio, con la actividad que desarrolla, no solo se transmiten saberes, sino que se toca a seres humanos y que lo que allí se le da, puede ser el principio de una forma de vida adulta para muchos, plagada no solo de la responsabilidad que esta condición tiene, sino de aciertos y tal vez porque no, desaciertos pero a la luz de una formación integral.

La educación es un arte, un oficio, que como todos debe ser estudiada, conocida y adaptada, las personas que se dedican a ella deben sentirla antes que verla como medios de subsistencia, en cualquier entorno, entidad, claustro, hay personas que asisten por que desean o necesitan aprender, entregar lo que ellos quieren, más allá de los modernos conceptos de calidad, es más que una acción, es un deber y una responsabilidad con el futuro, por tanto, la formas de practicarla deben ser analizadas, mejoradas y puestas a la disposición del crecimiento humano en los contextos de la actualidad.

La invitación es, a la reflexión de vida que la pedagogía encierra en el constante transcurrir de la humanidad.

6.2 Consideraciones generales

- Cuando de una investigación de esta envergadura se trata, no es tomarlo a la ligera, son muchos los elementos que entran en juego en este tipo de trabajos, y con esto no solo se refiere a las personas y situaciones que son el objeto de investigación y de análisis, sino además de la entidad, que de por sí es compleja, un tanto ajena al esquema normal de la educación en Colombia, se habla de formación para el trabajo, también se asumen papeles de transformación de la sociedad a la cual está dirigida, es una responsabilidad y compromiso, ya que allí se construye el futuro de muchos conciudadanos que esperan continuar sus proyectos de vida, darles forma y culminar etapas, que los conduzcan a futuros deseados, todo lo anterior a la luz de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales se constituyó en un reto, que deja muchos interrogantes por trabajar en procura del mejoramiento de todos.



- Lo estudiado durante el periodo formativo de esta Maestría, hace sus aportes a cada paso del desarrollo de este proyecto, estudiar el currículo, la hermenéutica, el desarrollo humano, cultural y social, el desarrollo en contextos vitales, la evaluación, la gestión curricular para la diversidad y todo lo demás que nos aportaron todos los docentes y más que eso especialistas y profesionales del conocimiento, deja su huella a lo largo y ancho del proceso, no solo en conocimiento sino en transformación de pensamiento y reafirmación de creencias, lo cual permite agradecer y saber que todo el esfuerzo, brinda sus frutos, a la luz del raciocinio que hace ver esa pregunta de investigación de una manera holística y llena de potencialidades, no para estancarse en este peldaño sino en animarse a continuar.
- Cuando se realizan investigaciones apoyados en la metodología empleada, permite conocer y reconocer en el otro, su propia conciencia, es decir, permite reflexionar el propio quehacer, a partir de allí, ya no solo como observador sino como compañero, pueda construirse crecimiento profesional y humano, el observar el trabajo de los demás invita a conversar, a construir y a transformar de infinitas maneras el propio desempeño.
- El establecimiento de un marco referencial, coadyuva en la construcción de sentido, le da un norte especial a la revisión final frente a los resultados de la investigación, reconocer los estudios que se han desarrollado en diferentes partes y con otras miradas, hace parte esencial al momento de tratar de comprender y cumplir con los objetivos planteados desde el inicio del proceso investigativo, reconocer los autores que han tratado este tema y a la luz de sus aportes construir, es una de las mayores riquezas que se pueden obtener



en un proceso como este, que acompañado de profesores con una vasta experiencia transmiten, enseñan y dejan huellas imborrables de conocimiento, aprehensión teórica y comprensión de vida.

- El SENA es la entidad por excelencia, preferida por muchos jóvenes en nuestro país, su intencionalidad formativa y la responsabilidad que tiene en el contexto político, social y económico, la obliga a establecer estándares de calidad que le permitan cumplir con la misión y visión que tiene como estandartes, la formación profesional integral más que una frase, es la razón de ser en el compromiso de la construcción de un nuevo país, y en quien más que todas las personas que acuden a ella, se deben manifestar las acciones misionales cumplidas por parte de sus instructores.

6.3 Conclusiones

En un gran porcentaje, los instructores del CBI del SENA de Palmira, construyen sus procesos y prácticas de enseñanza en la normatividad exigida por la entidad y establecida en los parámetros de calidad, solo que al aplicarlos en sus sitios de trabajo o ambientes de aprendizaje, se rigen por pedagogías tradicionales “transmisión teórica de los principios fundamentales de un quehacer específico”, se emplean estrategias tipo cátedra, y al realizar las prácticas de trabajo, se apoyan en los ambientes de aprendizaje que poseen elementos, equipos, máquinas y herramientas con las que cuentan en los ambientes de formación, lo que facilita la adquisición de competencias por parte de los aprendices en ambientes simulados de los entornos empresariales.

Se reconoce por los instructores un discurso pedagógico, construido a partir de la formación por competencias y utilizando como estrategias de enseñanza, la formación por



proyectos, establecida y en el PEI, así como el uso de técnicas didácticas activas, en la búsqueda de la aprehensión del conocimiento por parte de sus aprendices, los jóvenes reconocen estos elementos, pero en las prácticas de enseñanza se pueden desdibujar en un momento determinado, lo que hace necesario un acompañamiento más cercano de los formadores de instructores, quienes deben aportar desde la pedagogía, los elementos y procesos integrales y efectivos para una formación de calidad.

Los aprendices del CBI, reconocen en sus instructores, esfuerzos importantes en la transmisión del conocimiento, planeación de las actividades de aprendizaje, programación y ordenamiento de las prácticas, en general, una forma diferente del proceso formativo al recibido en otras instituciones, también hacen conciencia de que lo que más les interesa, es la práctica que pueden desarrollar en los ambientes de aprendizaje, según ellos, incorporan más fácilmente el conocimiento, cuando tienen la oportunidad de practicar con equipos, herramientas y maquinaria real en contextos simulados, obteniendo productos que evidencian la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Comprender la práctica de enseñanza de los instructores, se constituye en una acción directa de la necesaria reflexión sobre su quehacer, desde el principio se reconoce que no han sido formados en las ciencias de la pedagogía, la formación y acompañamiento de sus procesos es crítica, por que se hace necesario el entrenamiento en un proceso humanístico, como lo es la enseñanza, teniendo presente la caracterización de los aprendices que llegan a esta entidad y el fin último que se pretende con ellos, donde es importante la integralidad de la formación y los



tres saberes que enuncian las competencias laborales que constituyen una estructura curricular determinada.

La educación, la enseñanza, la instrucción, requerida en el lógico desarrollo humano, es necesaria en la transmisión cultural de las comunidades, pero este tipo de trabajo requiere más allá del conocimiento, el sentimiento de quienes la ejercen, además se debe incorporar en todo momento, un proceso reflexivo, que permita reconocer las personas involucradas, el contexto del que se hace parte y la revisión de lo realizado, con un especial compromiso ya que la labor desempeñada hace parte de la construcción de proyectos de vida de los aprendices.

Los instructores más exitosos en sus desempeños, corresponden con aquellos que además de cumplir con los procesos administrativos de la función docente, admiten su labor con todas las responsabilidades que exigen el liderazgo eficaz de un buen jefe, más que instruir, construyen conocimiento con sus aprendices y tienen la capacidad de desarrollar la alteridad requerida para trabajar con, desde y para el otro.

El uso de la plataforma virtual Blackboard, apoya el proceso de formación, como una herramienta TIC, pero no se constituye en el alma de la formación, como requisito de la práctica de enseñanza, solo es un elemento mediador de la función educadora, canal de comunicación que valida el acercamiento entre instructor y aprendices en contextos variados, a pesar del impulso que se da para su uso, no reemplaza en ningún momento la necesaria presencialidad de la formación profesional integral.

Referentes Bibliográficos

- Acosta Alamilla, S. (2014). *Pedagogía por competencias*. México: Trillas.
- Aguirre, J., & de Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Entramados Educación y Sociedad*, 143 - 153.
- Alanís Huerta, A. (2007). *Actuación profesional en la Peráctica Docente*. México: Trillas.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas en la formación profesional del maestro. *Fondo de cultura económica. México*, 33 - 48.
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2013). 25 perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 23 - 42.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Banco Mundial. (2003). *La Educación terciaria en Colombia*. Washington D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente: una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 35 - 56.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Bourdieu, P. (2008). *El Sentido Práctico*. Madrid: Siglo XXI de España, Editores, S. A.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., & Terenzini, P. T. (1999). *Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las prácticas de enseñanza en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. (08 de 12 de 2016). *Organización Internacional del Trabajo*. Obtenido de <http://www.oitcinterfor.org/experiencia/formacion-t%C3%A9cnicos-profesionales-tecn%C3%B3logos-sena-colombia>
- Cubrero Pérez, R., Cubrero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., De la Mata Benítez, M. L., Ignacio Carmona, M. J., & Prados Gallardo, M. d. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación* 346, 71 - 104.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 87 - 101.



- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Barcelona: Morata.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle Centro Editorial.
- Echeverri Sánchez, J. A., & Zuluaga Garcés, O. L. (2015). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. *Educación y ciudad*, 12 - 23.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Forquin, J. C. (1987). La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de Educación No. 82*, 5 - 29.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- García García, V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada al contrato didáctico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 60 - 95.
- González Melo, H. S. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 95 - 110.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 47 - 70.
- González Valencia, G. A. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: Representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 37 - 45.
- Grisales Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 203 - 218.
- Henard, F. (2010). *Aprendamos la lección*. París: Imanol Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez Gómez 8 El ranking Times en el mercado del prestigio universitario.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Inc., Blackboard. (12 de Noviembre de 2016). *Blackboard Academic Suite and the Blackboard Learning System*. Obtenido de http://cognosonline.com/descargables/casos-de-exito/caso_sena.pdf.
- Jaeger, W. (1945). *Paideia, los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Jaramillo P, J., & Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Educación y desarrollo social*, 10 - 29.



- Kennet, Z. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Factors related to reading performance* (págs. 44 - 49). Winsconsin: Universiti of Wisconsin.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. S/D: Paidos.
- Loaiza Zuluaga, Y. E., Rodriguez Rengifo, J. C., & Vargas López, H. H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoaméricada de Estudios Educativos*, 95 - 118.
- López Calva, J. M. (2002). *Desarrollo humano y práctica docente*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Malagón Patiño, M. R. (2015). Las prácticas pedagógicas de los instructores del SENA. *Rutas de Formación*, 26 - 31.
- Marquéz, A. C. (2009). La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica . *Tesis Doctoral*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Martínez Ramirez, C. D., Malgón Ruiz, R. Y., Rojas Navarrete, F. E., Martínez Triana, C. R., & Meza Aparicio, D. A. (2015). Representaciones sociales de los instructores frente a su quehacer pedagógico. *Rutas de Formación*, 38 - 43.
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 195-211.
- Ministerio de Educación . (08 de Diciembre de 2016). Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-81294.html>
- Ministerio de Educación. (08 de Diciembre de 2016). *Centro Virtual de Noticias*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-351686.html>
- Ministerio de Educación. (08 de Diciembre de 2016). *Todos por un nuevo País*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-236469.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (01 de 2008). Colombia Aprende. *Educación Técnica y Tecnológica para la Competitividad*. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de Octubre de 2016). *NinEducación Ministerior de Educación Nacional*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87610.html>
- Misas Arango , G. (2004). *La Educación Superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo* . Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montenegro Maggio, H., & Medina Morales, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? . *Estudio Pedagogicos*, 161 - 182.

- Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 26 - 54.
- Muñoz Labraña, C., & Martínez Rodríguez, R. (2015). Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: El caso del docente de historia en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1 - 21.
- Ochoa Rojas, L. F. (2009). Evaluación del desempeño pedagógico didáctico en el Centro de Diseño, Metrología y Calidad del SENA Regional Bogotá. *Revista Interamerica de Investigación, Educación y Pedagogía*, 45 - 63.
- Ojeda, M. C., & Alcalá, M. T. (2004). La enseñanza en las aulas universitarias: Una mirada desde las cátedras: Aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 9.
- Pérez, G. Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *revista interuniversitaria para la formación del profesorado*, 37 - 60.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, 503 - 523 .
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. París: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. S. (1987). La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares, cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares. *Revista de educación No. 82*, 61 - 85.
- Porlán, R. (2002). *Constructivismo y Escuela*. Madrid: Diada Editorial S L.
- Rodrigues, R., & Rodríguez Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de educación*, 53 - 74.
- Rojas, M. T. (2012). La investigación acción y la práctica docente. *Cuaderno de educación No. 42*, 1 - 8.
- Runge, A. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amos Comenio: Su papel en la pansofía triádica . *Pedagogía y Saberes*, 93 - 107.
- Sacristán, G. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: Mcgraw Hill.
- Sánchez Amaya, T., & Gozález Melo, H. S. (2016). Saber Pedagógico, fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 241 - 253.

- SENA. (14 de Octubre de 2016). *Servicio Nacional de aprendizaje SENA*. Obtenido de <http://www.sena.edu.co/comunidad-sena/instructores/Paginas/Escuela-Nacional-de-Instructores-'Rodolfo-Martinez-Tono'.aspx>
- SENA. (14 de Octubre de 2016). *Servicio Nacional de Aprendizaje SENA*. Obtenido de <http://www.sena.edu.co/acerca-del-sena/quienes-somos/Paginas/Manual-de-Funciones.aspx>
- SENA Servicio Nacional de Aprendizaje. (1986). *Estrategias didácticas para la formación profesional*. Bogotá: Subdirección técnico pedagógica división de formación de docentes.
- SENA, S. N. (05 de Octubre de 2016). *www.sena.edu.co*. Obtenido de <http://www.sena.edu.co/acerca-del-sena/naturaleza-juridica/normatividad/Paginas/Normatividad.aspx>
- Sepúlveda, M. D. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar*, 71 - 93.
- Servicio Nacional de Aprendizaje SENA . (Enero de 2015). Plan Estratégico 2015 - 2018. *Impactando el empleo decente, la productividad*. Bogotá D.C., Colombia.
- Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (17 de Octubre de 2016). *Compromiso SENA*. Obtenido de <http://compromiso.sena.edu.co/documentos/vista/download.php?id=579>
- Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (10 de Diciembre de 2016). *Sena Blackboard*. Obtenido de <https://sena.blackboard.com/bbcswebdav/pid-29576501.../unidad2DescIPP.pdf>
- Shön, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Solbes, J., & González, E. M. (2016). Aportes a la formación del profesorado constructivista: resultado de dos países. *Praxis y Saber*, 63 - 88.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreas, I., Rittershausen, S., Montesinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 127 - 147.
- Susinos Rada, T., & Saiz Linares, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de investigación en educación*, 5 - 13.
- Tafallero, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 269 - 273.
- Tamayo Valencia, A. (1999). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Tardif, M. (2009). *Los Saberes del docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- UNESCO. (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oreal /Unesco.



- UNESCO. (2014). *15 Buenas prácticas docentes*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. París: UNESCO, OEI, UIL.
- Vasco Uribe, C. E. (27 de Noviembre de 2015). Conversatorio en Educación. Cali, Colombia.
- Vicent, J. M. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 289 - 302.
- Zabalza , M. Á. (2013). *Competencias docentes del profesor universitario*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Zambrano Leal, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, 27 - 43.
- Zambrano, A. (2012). Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu. *Praxis Educativa*, 10 - 24.
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Práxis & saber*, 45 - 61.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencia del aula en la formación del profesorado. *Revista de educación*, 160 - 189.
- Zuluaga, O. L. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales para la formación de maestros en Colombia. *Revista de Educación y pedagogía*, 41 - 49.