



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL INSTRUCTOR SENA Y SU RELACIÓN CON LA
MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE
ESPECIES MENORES-TULUÁ VALLE

CLAUDIA FERNANDA MAZUERA

ASESOR: PhD. CLAUDIA BIONET GÓMEZ ALZATE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES 2020



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL INSTRUCTOR SENA Y SU RELACIÓN CON LA
MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE
ESPECIES MENORES-TULUÁ VALLE

CLAUDIA FERNANDA MAZUERA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR A TÍTULO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO

ASESORA: PhD. CLAUDIA BIONET GÓMEZ ALZATE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES 2020

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, mi esposo y mi hija, quienes son el mayor aliciente para alcanzar mis metas y luchar día a día por superarme.

AGRADECIMIENTOS

En primera medida agradezco a Dios por permitirme la oportunidad de realizar este ejercicio académico.

Agradezco a mi inspiración de vida, mi hija Gabriela Rodríguez Mazuera, por existir y por ser esa niña valiente, inteligente, hermosa y que a pesar de su edad me motiva cada día a salir adelante.

Agradezco a mi esposo, Oscar Rodríguez, por su apoyo incondicional durante éste proceso, pues creo que sin su ayuda no hubiese sido posible el desarrollar esta experiencia de maestría.

Agradezco a mi madre, Magnolia Mazuera, por inculcar en mí el amor por el estudio, por superarme y por permanecer con ideales firmes.

Mi hermana Yuri Bermúdez, quien a través de su ejemplo y conocimientos aportó a la consecución de este proceso.

Agradezco infinitamente a la profe Claudia Bionet, por su entrega, profesionalismo, y en especial por su calidad humana que la hace única y valiosa en este maravilloso reto de la investigación.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	9
1. Planteamiento del problema	11
1.1. Formulación del problema	14
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1 Objetivo General	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3. JUSTIFICACIÓN	16
1.4 MARCO CONTEXTUAL	18
CAPÍTULO II	26
2. ANTECEDENTES	26
CAPÍTULO III	40
3 MARCO TEÓRICO	40
3.1. Aproximación al contexto de prácticas pedagógicas	40
3.1.2. Formación para el trabajo y desarrollo humano	46
3.1.3. Contexto pedagógico de la Formación Profesional Integral	50
3.2 Aproximación al concepto de motivación	52
3.2.1. Motivación de la conducta humana	52
3.2.2. Motivación escolar	55
3.2.3. Tipos de motivación	58
3.3. Aprendizaje	59

3.3.1 Teorías del aprendizaje	61
3.3.2. Tipos de aprendizaje	62
3.3.3 Estilos de aprendizaje	63
CAPÍTULO IV	66
4. Metodología	66
4.1 Método	66
4.2 Supuesto epistemológico	68
4.3 Técnicas de recolección de información	68
4.4 Instrumentos	68
4.4.1 Observación	68
4.4.2. Entrevista semi-estructurada	69
4.5 Población	70
4.6 Selección herramienta de categorización	72
4.7. Análisis de los datos	72
CAPÍTULO V	75
5. Construcción de sentido	75
5.1 Prácticas pedagógicas: Repensar la realidad en los ambientes de formación	75
5.2 Motivación por el aprendizaje: Un desafío en el escenario educativo	88
5.3 Prácticas pedagógicas desde contextos situados: El reto en la formación	96
CAPÍTULO VI	103
6. Conclusiones	103
Referencias bibliográficas	106
Anexos	114

Lista de tablas

1. Niveles de los programas de formación ofertados en el SENA	19
2. Programas de formación-línea tecnológica de especies menores	21
3. Competencias requeridas para ser instructor SENA	22
4. Competencias programa producción de especies menores	25
5. Aprendices sujetos de estudio	71
6. Instructores sujetos de estudio	72
7. Códigos población-Atlas TI	72

Lista de figuras

1. Líneas tecnológicas SENA- Clem	20
2. Perfil profesional del tecnólogo en producción de especies menores	24
3. Ejes fundamentales para un aprendizaje integrados	47
4. Principios de la Formación Profesional Integral. FPI	48
5. Fundamentos de Formación Profesional Integral	50
6. Fundamentos epistemológicos SENA	51
7. Pirámide de Maslow. Necesidades humanas	54
8. Componentes de la motivación escolar	56
9. Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje. Biggs, (1993)	60
10. Estilos de aprendizaje. Kolb (1984)	64
11. Categorías de análisis	73
12. Fases del proceso de investigación	74
13. Triangulación para el análisis de la información	75

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se encuentra consignada la tesis de investigación, en torno a las prácticas pedagógicas que desarrollan los instructores SENA, en el aula de clase y su relación con la motivación por el aprendizaje de los estudiantes del programa tecnólogo en producción de especies menores del Centro Latinoamericano de Especies Menores, en adelante denominado CLEM. El propósito de esta investigación es conocer el rol que desempeñan dos actores que intervienen en el terreno educativo, siendo estos instructor-aprendiz en un escenario de enseñanza y aprendizaje, el instructor visto desde las prácticas pedagógicas y estrategias que lleva a cabo en el proceso formativo, entre estas; cómo prepara su clase, cómo la desarrolla, qué elementos toma en cuenta en el proceso; y de otro lado el aprendiz, desde su motivación por el aprendizaje, visto desde la actitud, esfuerzo y voluntad que asume en el ambiente de formación, y que sin duda alguna lo impulsa a desarrollar de manera consciente las actividades académicas, así entonces el rol que asume el instructor en el proceso educativo, encaminado en fomentar espacios de reflexión, de cuestionamiento y renovación de sus prácticas pedagógicas, aporta de manera significativa en el proceso de aprendizaje del estudiante.

El contexto educativo SENA, promueve un modelo pedagógico que enfatiza la Formación Profesional Integral (FPI), desarrollada por medio de una apuesta pedagógica fundamentada en el desarrollo humano integral del aprendiz, siendo eje principal el fortalecimiento del ser, bajo los parámetros, cognitivo actitudinal y procedimental, con el objeto de promover la adquisición y desarrollo de competencias, habilidades y destrezas necesarias que permitan un desempeño eficaz en el ámbito laboral y social.

De ésta manera, la presente investigación consta de seis capítulos. El primer capítulo plantea aspectos generales en el cual se ubica la construcción del objeto de estudio, siendo estos; planteamiento del problema, objetivos, justificación, ilustrando la pertinencia y relevancia de la investigación.

En el capítulo II, se ubican los antecedentes de la investigación, es decir, todos los estudios realizados alrededor de la temática de interés y la referencia conceptual que se tomó para desarrollar el tema de una manera detallada, clasificado subtemas correspondientes a las categorías de análisis utilizadas en la investigación.

Capítulo III, el marco teórico, detallando los conceptos estructurantes que soportan dicha investigación, donde se muestra un panorama teórico de cada una de las categorías, como lo son, prácticas pedagógicas, estrategias pedagógicas, motivación, tipos de motivación, aprendizaje, estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje, aspectos, pertinentes para el análisis del discurso de los actores de la investigación.

El capítulo IV, comprende la metodología de investigación, planteando el tipo de estudio cualitativo, enfoque epistemológico desde la hermenéutica interpretativa, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información y descripción de la población sujetos de estudio.

Capítulo V, corresponde a la construcción de sentido, de acuerdo al recorrido teórico y comprensión de la realidad educativa, partiendo de la voz de los participantes desde la experiencia, vivencia e imaginarios alrededor de las prácticas en el aula de clase, esta construcción, llevada a cabo en tres grandes categorías: Las prácticas Pedagógicas: Repensar la realidad en los ambientes de formación, las prácticas Pedagógicas desde contextos situados: El reto de la formación profesional integral y la motivación por el aprendizaje un desafío en el escenario educativo.

Finalmente capítulo VI, se esboza las conclusiones construidas a partir del presente ejercicio de investigación.

A continuación se detallan cada uno de los capítulos.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

La educación se ha constituido como un proceso de transformación de las sociedades, por lo tanto al hablar de educación o estilos de enseñanza es introducirse en un campo socio-cultural cambiante y complejo donde es de vital importancia la manera como se lleva a cabo desde el que hacer del docente, pues en la gran mayoría de instituciones educativas, se encuentra que el estudiante desde su incursión a la escuela debe desarrollar su capacidad de aprendizaje cognitiva basado en modelos pedagógicos conductistas tradicionales, transmisión de contenidos y teorías donde los nuevos contenidos se van acumulando en la memoria sin quedar vinculados a los viejos conocimientos por medio de la significación, alejados totalmente de su realidad y su contexto de enunciación. Modelo basado en lo que Barriga (2003), denomina:

Prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece.(p.107)

Los procesos de aprendizaje implican un despliegue de elementos individuales que el docente posibilita en el aula de clase, partiendo de las habilidades, conocimientos, destrezas, capacidades que el estudiante posee y así lograr el nuevo conocimiento, por ende se hace más que necesario particularizar el proceso de enseñanza, agenciando prácticas educativas situadas que logren desplegar el interés y motivación del estudiante por el aprendizaje. Barriga (2003), sugiere “una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas” (p.108).

En este orden de ideas, la función de la escuela, es permitir al docente el desarrollo de prácticas pedagógicas que generen recordación e impacto al estudiante, donde surjan emociones, dudas, reflexiones, debates, todo lo anterior, en torno a una construcción significativa de la realidad. Por

consiguiente, el factor principal para que se genere el aprendizaje en los estudiantes, es la motivación que él experimenta en el ambiente educativo, y en definitiva si ella no está presente en el proceso de enseñanza que recibe del docente, difícilmente se crea una conexión entre estos dos actores. De acuerdo a lo expuesto por Barriga (2002):

la motivación se hace presente en el aula mediante muy diversos aspectos: el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos, las recompensas y la forma de evaluar. (p.65)

Desde el contexto SENA, el instructor desarrolla diversas prácticas pedagógicas, las cuales sientan su base desde el Estatuto de la Formación Profesional Integral, (FPI 1997), donde se plantean los lineamientos institucionales para desarrollar procesos de formación profesional integral en torno a competencias laborales, de este modo otorgando gran relevancia a procesos teóricos-prácticos, desde un enfoque epistemológico constructivista, orientado a que el aprendiz tenga la posibilidad de adquirir conocimientos técnicos de acuerdo a su programa de formación, pero además desarrolle y potencialice habilidades, destrezas y actitudes para desempeñarse de manera efectiva en el mundo laboral.

El instructor desde sus prácticas pedagógicas, crea un sistema de códigos, donde se tiene la posibilidad de conectarse con el estudiante por medio de la ejecución de múltiples actividades de enseñanza, además de reflexionar sobre su papel en el escenario pedagógico como constructor de saberes y agente de cambio en la vida del estudiante, así entonces las interacciones que se establecen en el aula, se orientan más allá del plano cognitivo, añadiendo el aspecto procedimental y actitudinal; por medio de estrategias pedagógicas que promuevan en el estudiante emprender acciones, tales como; reflexionar sobre la realidad emergente, conocer a partir de su cotidianidad, y una construcción singular del conocimiento, y en fin, un sin número de actuaciones que aporten al fortalecimiento desde dimensiones axiológica, ética y socio afectiva.

De este modo, se hace énfasis en que el rol del maestro dentro de sus prácticas pedagógicas, no es solo la trasmisión de conceptos y teorías, desde un saber-cognitivo, por el contrario, va más allá de lo visible, se trata de su disposición frente a su quehacer profesional, es decir; reflexionar sobre su actuación, con

el objetivo de transformar realidades desde lo humano, además de permitir su propia transformación. En palabras de Barragán (2012), las prácticas pedagógicas “han de ser cambiadas asumiendo el dominio de concepciones de lo humano y, a la vez, con técnicas concretas que se anclan en lo disciplinar pero que involucran la ética, la moral y la política” (p.30).

Por otro lado, existe una tendencia de gran relevancia que gira dentro de la dinámica de la escuela, y es el generalizar la manera como el estudiante adquiere el aprendizaje, es decir, se crean planes de área de acuerdo al grado de escolaridad, se plantean logros o competencias que él debe adquirir en cierto tiempo, además se da por sentada la homogeneización en el aula en esencia y contenido.

Lo anterior de algún modo incide en la motivación que el estudiante refleja o no en el aula de clase, por ende, no es ajeno en ocasiones escuchar del docente expresiones que hacen pensar en la falta de interés de los estudiantes y su falta de compromiso en los procesos formativos. Estas concepciones se fundamentan en la visión unidireccional del proceso de formación, donde el docente expresa aquello que desde sus interacciones permite conocer, sin que con ello se abra la posibilidad de interpretar el rol protagonista del estudiante, sus intenciones, expectativas y motivaciones en su proceso de aprendizaje. De allí, que las relaciones entre aprendizaje y prácticas pedagógicas se encuentran en tensión y generan procesos desarticulados en el saber enseñar, en el saber hacer y en los resultados de aprendizaje esperados por las competencias ofertadas. Ahondando sobre este objeto de estudio, Barriga (2003), anota que la enseñanza situada, aporta al reconocimiento de los estudiantes y de sus realidades sociales, partiendo de un dialogo profundo entre los mismo, lo cual integra factores propios de su ser (valores, destrezas, pre saberes, afinidades vocacionales), en la construcción de aspectos metodológicos del saber enseñar y que aportan de manera directa en el saber aprender. Para el autor, es precisamente en el aula de clase donde se extienden o reducen las brechas formativas de los estudiantes; por lo tanto, al incluir la motivación por el aprendizaje se cambia el rol preponderante del docente por el del estudiante, tal como se establece en la educación contextualizada; “un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales” (p.108).

Así pues, el estudio de las prácticas pedagógicas del instructor SENA, se orienta a comprender las situaciones propias de este contexto donde se ponen en relación las experiencias, opiniones, creencias, imaginarios, conocimientos y prácticas de los actores, en este caso; instructores y aprendices que se

movilizan en el ambiente de aprendizaje en torno a una actividad académica, que sin duda alguna genera una postura de actuación, por ende abordarla desde esta perspectiva, permite el acceso a las esferas de una realidad cotidiana inmersa desde la institucionalidad, que al tiempo posee características subjetivas desde el sentir de cada uno de los individuos que actúan en ella, orientado a comprender una práctica cotidiana desde otras formas de ver el mundo.

Con base a lo anterior, surge la necesidad de investigar sobre las prácticas pedagógicas que ejercen los instructores del SENA Clem¹, y cómo estas inciden o no en la motivación del aprendiz por el aprendizaje, en este orden de ideas, se plantea el siguiente interrogante.

1.1.1 Formulación del problema

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas del instructor SENA, que generan motivación por el aprendizaje de los estudiantes del programa de producción de especies menores Clem-Tuluá Valle del Cauca?.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

¹ Centro Latinoamericano de Especies Menores, ubicado en la ciudad de Tuluá-Valle del Cauca.

Comprender las prácticas pedagógicas del instructor SENA y su relación con la motivación por el aprendizaje de los estudiantes del programa producción de especies menores en el municipio de Tuluá Valle del Cauca.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las prácticas pedagógicas que los instructores emplean con los aprendices del programa de especies menores.
- Identificar los elementos que los aprendices definen como motivadores en el proceso de aprendizaje.
- Interpretar la relación entre prácticas pedagógicas y la motivación por el aprendizaje de los aprendices del programa de especies menores.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La educación se constituye en un proceso de suma importancia para la sociedad en general, siendo ésta una posibilidad de interactuar en comunidad, adquirir aprendizajes significativos, generar oportunidades de participación ciudadana, entre otros aspectos relevantes, además de promover el reconocimiento de una cultura, costumbres y principios, esta labor se lleva a cabo a través de las diferentes instituciones entre las que se enuncian; familia, escuela y sociedad, que sin duda alguna transmiten conocimientos al individuo para lograr su inmersión en los diferentes contextos de interacción social.

Cuando se habla de enseñanza y aprendizaje, se abre una brecha inmensa entre las prácticas pedagógicas que se generan en las escuelas y el deber ser de las mismas, pues existe en diversas instituciones educativas cierta incoherencia con lo planteado en la ley de educación Colombiana, donde se insiste en la necesidad de una educación acorde a las necesidades e intereses de la sociedad, es decir desde las particularidades del territorio, desde el sentir y tomando como referencia la cultura, eje transversal de todo proceso educativo.

En este orden de ideas, el SENA implementa una formación profesional integral, referenciada en el Estatuto Formación Profesional Integral, (1997):

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

El objeto de esta perspectiva pedagógica, se enmarca en potencializar en el aprendiz de manera permanente conocimientos, además de asumir actitudes coherentes para su realización humana y participación activa en el mundo laboral. Lo anterior se fomenta a través de las prácticas pedagógicas implementando estrategias acordes a lo establecido en el EFPI, permitiendo de este modo un proceso de enseñanza y aprendizaje que aporte de manera significativa al aprendiz, alcanzando los logros planteados de acuerdo al programa de formación.

Así pues, el estudio de las prácticas pedagógicas del instructor SENA, se orienta a comprender las situaciones propias de este contexto donde se ponen en relación las experiencias, opiniones, creencias, imaginarios, los conocimientos y las prácticas de los actores, en este caso, de los instructores y aprendices que se movilizan en el ambiente de aprendizaje en torno a una actividad académica, que sin duda alguna

genera una postura de actuación, por ende abordarla desde esta perspectiva, permite el acceso a las esferas de una realidad cotidiana inmersa desde la institucionalidad, que al tiempo posee características subjetivas desde el sentir de cada uno de los individuos que actúan en ella, orientado a comprender una práctica cotidiana desde diversas formas de ver el mundo.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN

Para el desarrollo de la presente investigación, se abordó el contexto del Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA, CLEM Tuluá, Cabe anotar, que este contexto cobra sentido al tener en cuenta las prácticas pedagógicas desarrolladas por cinco instructores en el programa de especies menores, cada uno con características específicas en lo que respecta a su perfil profesional y experiencia docente, pero teniendo como horizonte la formación profesional integral en el programa de producción de especies menores, orientando una competencia designada desde la coordinación académica de la institución, así entonces, el instructor es quien ejecuta el procedimiento de la Formación Profesional Integral.

El SENA a través de sus 33 regionales, 116 centros de formación y sus más de 3.700 alianzas con empresas, comunidades y gobiernos locales, regionales y nacionales e internacionales, requiere para el buen desarrollo de un modelo eficiente, operar en un marco de funciones descentralizadas, donde los centros de formación y sus centros aliados respondan a las necesidades del entorno y le brinden a la población, un institución confiable, responsable y cumplidora de sus compromisos con la sociedad. (SENA, 2010), es una institución que guía su actuar desde fundamentos de formación para el trabajo, se encuentran cobijada por la ley general de educación, ley 115 de 1994, la cual promulga lo siguiente:

ARTÍCULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Mediante la ley 119 de 1994, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, se constituye en una institución con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa, adscrito al Ministerio de Trabajo y seguridad social. En este orden de ideas la misión del SENA se encamina a:

“Cumplir con la función que le 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 desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país” (Ley 119 de 1994).

De acuerdo a los lineamientos establecidos en el EFPI² (1997), el proceso formativo en el SENA³ se orienta hacia la formación profesional integral, fortaleciendo actitudes y aptitudes del ser humano, logrando un trabajador competente en su desempeño y un ciudadano participativo en la construcción de una sociedad más justa e incluyente, que permita ampliar las oportunidades de desarrollo para la realización personal y profesional mejorando la calidad de vida y el bienestar biopsicosocial.

Ahora bien, el SENA logra cobertura en cinco regiones del país, distribuidas así; (Caribe, pacífica, Andina, Amazónica y Orinoquía), la región pacífica, cobija la regional Valle, donde se encuentra ubicado el Centro Latinoamericano de Especies Menores (CLEM), lugar donde se desarrolló la presente investigación; regional oferta programas de formación en cinco niveles, teniendo como base dos líneas tecnológicas.

Tabla 1. Niveles de los programas de formación

Tecnólogo
Especialización tecnológica
Técnico
Profundización técnica, operaria o auxiliar
Complementarias

Fuente: Elaboración propia

² Estatuto de la Formación Profesional Integral, adoptado mediante el acuerdo 00008 de 1997, Documento institucional Sena, el cual contempla las características, tendencias y principios de la formación profesional integral en un contexto económico, político y social. Presenta las relaciones de la formación profesional integral con trabajo, empleo, educación y tecnología para expresar finalmente, y con base en el marco conceptual, las directrices relacionadas con la planeación, la gestión y evaluación de la formación profesional integral.

³ Servicio Nacional de Aprendizaje

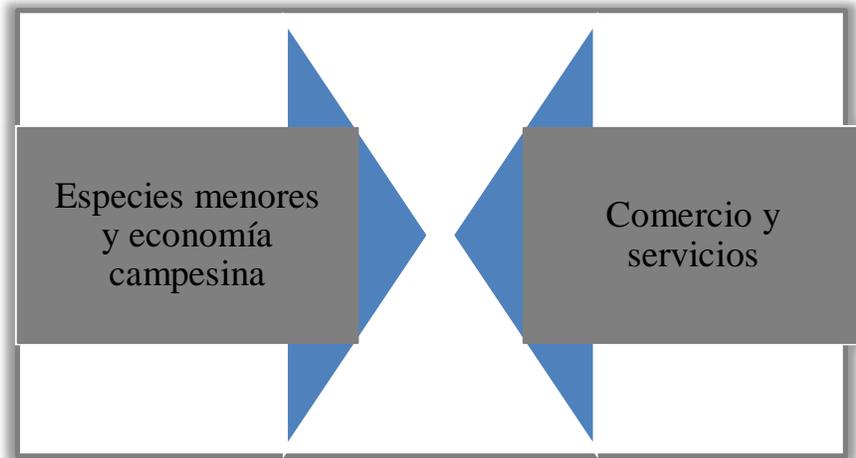


Figura 1. Líneas tecnológicas ofertadas en el SENA Clem Tuluá

En primera medida se encuentra la línea tecnológica de especies menores y economía campesina, contribuye al aprovechamiento y fortalecimiento del sector agropecuario con programas tecnológicos implementados en la zona urbana, tales como administración de empresas agropecuarias, producción de especies menores, sistemas de gestión ambiental, producción agropecuaria ecológica, gestión de recursos naturales, entre otros; y en la zona rural, programas técnicos, en aseguramiento de la calidad del café, seguridad alimentaria, producción cunicola, producción alimentaria, entre otros. La segunda línea tecnológica la compone comercio y servicios, ofreciendo formación empresarial que contribuye a la economía del sector productivo, siendo la que provee mayor demanda a la institución, promueve programas de formación en gestión de la seguridad y salud en el trabajo, organización de archivo, gestión bancaria y entidades financieras, contabilidad y finanzas, enfermería, procesos administrativos en salud comercio internacional, logística empresarial, entre otros; cumpliendo con las expectativas y necesidades no solo del sector productivo, sino de toda la comunidad en general, que se beneficia con los mismos. Por ello, el sistema de regionalización se ha fortalecido con los años, y ha permitido que el Clem incremente cupos e innove en sus ofertas educativas, cumpliendo con su objetivo de ser una institución pública de carácter regional, brindando la oportunidad a muchos jóvenes y adultos, el acceso a una educación técnica y tecnológica con énfasis en formación para el trabajo.

El SENA, CLEM, nace en el año 1.979, fruto del Convenio Internacional de Cooperación Técnica entre el gobierno de Colombia y el gobierno de Los países bajos, ejecutado por el IPC Livestock - Barneveld College, institución Holandesa de educación media técnica que imparte capacitación en procesos productivos de las especies menores a nivel internacional y el SENA⁴.



Centro Latinoamericano de
Especies Menores
Regional - Valle



Actualmente el SENA Clem, cuenta con un total de 2.500 aprendices matriculados desarrollando su etapa lectiva en el centro de formación, y más de 1.500 estudiantes ejerciendo la etapa productiva en el sector empresarial. El programa de especies menores y economía campesina, desarrolla los siguientes programas de formación a la fecha, es importante hacer claridad que la afluencia de aprendices en zona urbana en la línea tecnológica agropecuaria es muy baja, aun así los programas se continúan desarrollando, abarcando la formación y las respectivas competencias en su totalidad.

Tabla 2. Programas de formación, línea tecnológica de especies menores y economía campesina

Programa de formación	Cantidad de aprendices
Producción de especies menores	23
Producción agrícola	13
Gestión de recursos naturales	20
Producción agropecuaria ecológica	15
TOTAL	63

Fuente: área de gestión administrativa SENA Clem

Las edades de los aprendices oscila entre 17 y 24 años de edad, las formaciones se realizan en dos espacios, siendo estos, los ambientes de formación y las unidades productivas (bovinos, caprinos, cabras,

⁴ Información consignada en el blogspot SENA Clem.

conejos, cerdos, aves), instalaciones que posee la institución para que los aprendices realice el proceso práctico desde las competencias técnicas. El horario de formación para los aprendices es de 8 horas, iniciando a las 7:00 am y culminando a las 5:00 pm.

En el contexto educativo SENA, los “instructores”, son quienes de acuerdo al PEI (2014), “cumple un rol de mediador de la cultura, y mediador del aprendizaje y desarrollo integral de los aprendices”.(s.p), siendo así ese sujeto que participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, quien constantemente retroalimenta y evalúa al aprendiz durante el desarrollo de su proceso formativo.

Tabla 3. Competencias requeridas para el instructor SENA

Código	Competencia	Habilidades
G1	Básicas y comunicacionales	Desarrollo de pensamiento, lógico, sistémico y crítico.
G2	De carácter metodológico	Toma de decisiones y resolución de problemas.
G3	Comunicativas	Capacidad de comunicación (oral, escrita, gestual) Gestión de la información Capacidad de argumentación (interpretación, comprensión interacción simbólica). Capacidad para establecer acuerdos
G4	Competencias específicas	Técnicas propias de su área de conocimiento
G5	Competencias de orden pedagógico y didáctico.	Inducción a procesos pedagógicos SENA

Fuente: Agencia Pública de empleo, banco de instructores SENA

Por otro lado, de acuerdo al reglamento del aprendiz SENA (2012), en su artículo 3:

Se considera “aprendiz” SENA a toda persona matriculada en los programas de formación profesional integral de la entidad, en cualquier tipo de nivel: Titulada o Complementaria, desde las diferentes modalidades Presencial, Virtual o Combinada, por consiguiente debe ser consciente y vivenciar que derechos y deberes son correlativos e inseparables en su proceso formativo (p.4)

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se simula una didáctica desde la empresa en el ambiente de aprendizaje, se cumple el rol de empleador y empleado, donde se generan estrategias encaminadas a cumplir con las directrices estipuladas en el reglamento del aprendiz SENA 2012⁵, documento bajo el cual se rigen los parámetros de estricto cumplimiento por los aprendices, teniendo en cuenta, los derechos, deberes, faltas, proceso de deserción, opciones de desarrollo de etapa productiva, entre otros.

Los programas tecnológicos, tienen una duración de 24 meses de formación, distribuidos así: 18 meses de etapa lectiva, y 6 meses de etapa productiva, durante la etapa lectiva el aprendiz recibe por parte de los docentes una enseñanza enfocada en su perfil profesional desde tres ejes fundamentales; saber-saber, (fundamentos teóricos) saber hacer (puesta en práctica en las unidades productivas y ambientes de aprendizaje) y saber ser, (fortalecimiento del ser), siendo éste último orientado por un grupo de instructores que desarrollan competencias sociales y transversales, quienes poseen un perfil profesional desde áreas humanistas como (historiadores, psicólogos sociales, trabajadores sociales, profesional en seguridad y salud en el trabajo, comunicadores sociales y periodistas), orientando la competencia “promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos social y laboral”, desde el inicio del programa de formación hasta el fin de la etapa lectiva, este equipo de instructores desarrollan actividades de aprendizaje con un enfoque metodológico experiencial; Y finalmente en la etapa productiva el aprendiz incursiona al campo laboral desempeñando funciones propias de su programa de formación

⁵ El consejo directivo nacional del SENA, a través del acuerdo 00007 del 30 de abril de 2012 adoptó el reglamento del aprendiz, el cual fue publicado en el diario oficial 48.419 del 03 de mayo de 2012 y deroga en su integridad el acuerdo 15 de 2009.

Perfil profesional

Se pretende dar respuesta a la formación de trabajadores con capacidad para adaptarse a procesos productivos dinámicos y con capacidad de dar respuesta a las nuevas y cambiantes condiciones económicas, políticas y sociales del país, a través del manejo de aspectos de planeación, producción, comercialización y otros aspectos como el aprovechamiento de los recursos presentes en las fincas o empresas y el procesamiento de los productos y subproductos originados en estos procesos productivos.

Competencias:

- Bajo nivel relativo de inversión inicial y de costos de producción.
- Independencia de la escala de producción.
- Flexibilidad de instalaciones y manejo.
- Rápido crecimiento de número de animales.
- Valor y demanda de los productos.

Figura 2: Perfil profesional del tecnólogo en producción de especies menores. Proyecto SENA (2020)

Por otro lado, durante el proceso formativo, el aprendiz debe cumplir con el desarrollo de unas competencias de orden técnico y transversal, las cuales se constituyen en esas habilidades, conocimientos y destrezas que debe adquirir durante su formación académica, las cuales son evaluadas de acuerdo al estándar institucional, de juicios valorativos de, *aprobado* y *no aprobado*, siendo estos emitidos por el instructor a cargo de desarrollar la competencia, de acuerdo a la fase del proyecto en la que se encuentra, quien en últimas determina si el aprendiz ha cumplido de manera coherente para así proceder a desarrollar su etapa productiva. De acuerdo al programa de formación, las competencias requeridas para un tecnólogo en especies menores son las siguientes:

Tabla 4: Competencias programa de producción de especies menores SENA Clem.

Código	Denominación
270501030	Controlar montaje de unidad de producción de especie menor, según plan y exigencia tecnológica del sistema.
270501032	Asistir desarrollo de labor agrícola de la unidad pecuaria según plan de producción y manual de procedimientos.
270501040	Aplicar plan de alimentación según especie, plan de producción y normatividad vigente.
270501041	Ejecutar procesos de reproducción natural según especie animal, parámetros técnicos y objetivos de producción.
270501033	Implementar producción de alimento balanceado según programa de alimentación y plan de producción.
270501042	Establecer plan sanitario según especie animal, plan de producción y normatividad vigente.
230101031	Gestionar proyectos empresariales rurales sostenibles.
260101002	Ejecutar planes de mercadeo de acuerdo con los objetivos y recursos de la organización.
270501028	Industrializar embutidos cárnicos con base en orden de producción y legislación vigente.
270501017	Producir derivados lácteos según solicitud del cliente y legislación
240201500	Promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos laboral y social.
240201502	Comprender textos en inglés en forma escrita y auditiva Producir textos en inglés en forma escrita y oral.
Resultado de aprendizaje etapa práctica	Aplicar en la resolución de problemas reales del sector productivo los conocimientos, habilidades y destrezas pertinentes a las competencias del programa de formación, asumiendo estrategias y metodología de autogestión.

Fuente: Sistema de Información y Gestión Administrativa SIGA SENA Clem

CAPÍTULO II

2. ESTADO DEL ARTE

Los antecedentes retomados se enmarcan en la revisión de diferentes estudios, investigaciones, desde diferentes contextos educativos, las cuales dan cuenta del tema de interés de la investigación, generando un entramado desde los diferentes contextos donde se desarrollaron, se organizaron alrededor de tres ejes fundamentales a saber; prácticas pedagógicas, motivación escolar y aprendizaje.

En cuanto al primer grupo de antecedentes se retoman las investigaciones que aportan teoría sobre prácticas pedagógicas; En este sentido, Duque, P. Vallejo, S. Y Rodríguez, J. (2013), realizan una investigación en torno a las concepciones de las prácticas pedagógicas implementadas por docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. Este estudio permite hacer un seguimiento a las narrativas de los docentes y estudiantes frente a la responsabilidad social y humana que deben tener las universidades en su práctica educativa y los elementos que se integran a éste, además del componente académico de las áreas de enseñanza. Los autores reconocen la ausencia del componente humano en la interacción en el aula, quedando la labor docente como una instrumentalización de la enseñanza, donde parece que lo más importante es la transmisión de conceptos y teorías, además de emplear valoraciones cuantitativas al desempeño académico del estudiante, traduciendo a un número más en la institución educativa. De esta manera se concluye que la responsabilidad de la universidad en sus programas es la formación de parámetros éticos pedagógicos que posibiliten espacios de reflexión académica, teniendo como eje central la integralidad, el componente humano y la apertura a la autorreflexión, formando así para la vida y el desarrollo humano. En palabras de los autores de la investigación se comprende entonces que “el docente desde sus prácticas pedagógicas debe orientar su rol como mediador y formador, reflexionando de manera constante frente a su quehacer para así buscar alternativas de mejoramiento continuo que aporte a la construcción de procesos de aprendizaje”.(Pág. 17).

En esta misma línea, Builes, M. Díaz, J. y Ramírez, G. (2015), enmarcan una investigación de orden cualitativo, con el objetivo es describir las prácticas educativas de los docentes, estableciendo si estas se relacionan con el modelo pedagógico institucional y las experiencias de las estudiantes de grado décimo

en sus prácticas administrativas, para la obtención de la información se realizaron observaciones a las prácticas de los docentes, además de entrevistas a profundidad a docentes, estudiantes y directivos, por medio del software estadístico *cmap tolos* se realizó el análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo. Los investigadores concluyen que la apropiación de un modelo pedagógico humanista genera una adhesión de los estudiantes y docentes a una educación basada en el fortalecimiento de los valores, por ende se generan prácticas educativas que motivan al estudiante porque se sienten parte de un lugar, además resaltan la importancia de utilizar estrategias didácticas en la enseñanza, promoviendo actividades en clase coherentes desde la teoría, lo cual genera un plan de estudios contextualizados, es así como el mayor hallazgo de la investigación gira en torno a que las estudiantes de la institución educativa evidencian un desempeño educativo superior en la ejecución de sus prácticas educativas porque desde los espacios formativos se fortalece el crecimiento del ser humano, canales de comunicación asertivo, un modelo pedagógico humanista y unos docentes comprometidos con su labor docente. En palabras de De Zubiría (1994) “es en las diversas actividades que se realizan en la escuela donde aparecen las huellas de la concepción pedagógica que se utiliza, tanto en los estudiantes como en los docentes”(p.8), Así se refleja la escuela como agente social y por ende, su poder de transformación en la sociedad, vista como actor relevante de movilización social y transformación de prácticas sociales.

La tesis de Saavedra, J. Bolívar, J. y Mendoza, C. (2018). Tiene por objeto, realizar un análisis de las prácticas pedagógicas de tres instructores SENA, regional Guajira, a partir del enfoque cualitativo y un estudio longitudinal, observando las actuaciones del instructor por un tiempo determinado, con el fin último de observar aquellas situaciones problemáticas que se presentan en el escenario pedagógico y proponer acciones de mejora, los investigadores desglosan los elementos institucionales contemplados para la formación SENA encontrando; primero que la institución se base en un afán por cumplir con estándares de calidad, en el diligenciamiento de formatos que en la práctica no son utilizados por el instructor como lo son, las guías de aprendizaje, el proyecto, la planeación pedagógica. Además se observó que los instructores no se adaptan al modelo de formación por proyectos y las acciones de los tres instructores son muy limitadas en el ambiente de clase. Así entonces el estudio concluye en la aplicabilidad de ciclos de acción-reflexión en torno a la práctica, que posibilite al instructor realizar auto reflexión de sus fortalezas y debilidades, buscando nuevas alternativas de acción con los aprendices.

Continuando en el mismo orden, Vásquez, J. (2016), con su investigación denominada: Modelo pedagógico de la formación profesional integral, un acercamiento a las representaciones sociales de los instructores SENA del Centro Agropecuario de Buga, tienen como objetivo comprender aquellas representaciones que subyacen el instructor SENA sobre su actuación en el ambiente de aprendizaje, la investigación es de tipo cualitativo, enfoque desde la complementariedad de Murcia y Jaramillo (2008), a partir de la hermenéutica y la teoría fundada, las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron: observación, análisis documental, entrevistas, siendo un insumo suficiente para generar unas conclusiones del contexto, en tanto que la investigadora apunta a que los instructores poseen claridad del modelo pedagógico Sena, por ende le dan aplicabilidad en el ambiente de formación, además de que las formaciones se generan desde una concepción ética de la educación, Bárcena & Mèlich (2000) “Es una educación que sostiene que la configuración de la identidad es narrativa, y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento” (p. 77). Así entonces la práctica pedagógica del instructor se convierte en un reto constante, pues es consciente de que además de orientar una competencia desde rasgos epistemológicos, debe lograr impacto en el aspecto humano, de acuerdo a lo anterior, se plantea la necesidad de promover la aplicabilidad de la formación por proyectos, ya que se desconoce totalmente por el instructor, por ende desvirtúa la coherencia desde el modelo pedagógico institucional.

La investigación realizada por Gaitán, C. Martínez, D. S.J, C. Romero, J. Saavedra, M. y Alvarado, P. (2005), realizan una investigación de orden cualitativo, en torno a la práctica docente universitaria, desde la percepción del estudiante y el docente; el objetivo es develar las características que dan sustento a lo que se denomina práctica docente, el instrumento de recolección de información fue la entrevista y observación de la práctica del docente, y una encuesta aplicada a los estudiante, de diferentes facultades de la universidad, quienes tienen la posibilidad de evaluarse a sí mismo desde su práctica cotidiana con miras a cuestionarse y buscar alternativas de solución. Las conclusiones de la investigación se enmarcan en la construcción de cinco características que sustenta la práctica docente, estas son: primero, reflexión crítica del docente a partir del desarrollo de su clase, permitiendo reflexionar y establecer mejoras a la misma; segundo, flexibilidad con los estudiantes, orientar desde la interdisciplinariedad; tercero, debe poseer una habilidad dialógica para enseñar, para aceptar sus equivocaciones, para promover la participación del estudiante; cuarto, desarrollar actividades encaminadas a la investigación, y quinto,

develar compromiso, relaciones interpersonales, una coherencia moral entre su discurso y práctica, trascendiendo en las relaciones humanas desde el reconocimiento de ese sujeto que se encuentra con expectativas en el aula de clase.

En éste mismo entramado, se encuentran Gómez, A. y Perdomo, D (2015), presentando una reflexión frente a las prácticas pedagógicas y modelo pedagógico institucional. Ésta investigación tiene como objetivo explorar cómo los docentes de básica primaria desarrollan su práctica pedagógica en el aula y si éstas guardan relación con el modelo pedagógico constructivista que promulga la institución educativa. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, utilizando técnicas como la observación del proceso educativo en el aula de clase, a partir de la cual se propuso analizar los factores que influyen en la práctica pedagógica y su relación con el modelo pedagógico. Para el desarrollo de la investigación se contó con la participación de 3 docentes de grado quinto a quienes se les aplicó encuestas y entrevistas y se llevó a cabo proceso de observación no participante. En cuanto a las conclusiones arrojadas se encuentra que: Los docentes no poseen claridad frente al modelo pedagógico de la institución, además al momento de llegar al encuentro formativo no se refleja un planeador, por ende no se refleja claridad al inicio de la clase frente a objetivo y resultados a alcanzar, se observó que el docente es quien posee un papel protagónico en el escenario educativo, sin promover la participación ni reflexión por parte del estudiante, por ende se llevan a cabo procesos de enseñanza desde la repetición de contenidos sin oportunidad de evidenciar el reflejo de los mismos en la cotidianidad.

Los investigadores concluyen que teniendo en cuenta lo anterior se encuentra la explicación frente a la pasividad, apatía y rechazo de los estudiantes al proceso formativo. En palabras de las autoras:

En este sentido, los docentes deben comprender la estrecha relación que existe entre Modelo Pedagógico y las buenas prácticas pedagógicas donde, además de conocer su disciplina y los medios para lograr su comprensión y aprendizaje, el docente debe despertar curiosidad y motivación en los estudiantes por el conocimiento a través de ambientes propicios. (P.19)

Es así como cada vez se hace más imperante que los docentes posean capacidad de interacción con el estudiante, poniendo a disposición su capacidad de empatía y vocación hacia su quehacer profesional, promoviendo espacios de reflexión y construcción individual y social en el aula.

Por otro lado, Álvarez, Y. (2018), quien realizó una investigación desde la sistematización de una práctica pedagógica, desde la escuela acompañada, se cataloga de corte cualitativo, enfoque metodológico desde la hermenéutica de Gadamer (1998), el objetivo fue sistematizar una práctica pedagógica realizando un recorrido desde lo conceptual hasta lo metodológico, el tiempo que se tomó para la sistematización fue de 10 años, donde el docente y padres de familia debían reflexionar frente a su experiencia en la implementación de propuestas pedagógicas desde la escuela nueva, la investigación arroja resultados donde se determina la importancia del acompañamiento de la familia en el acto educativo, además de que se generen lazos de solidaridad entre maestro y familia, con el objetivo de brindar condiciones acordes a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, además se reflejó la necesidad de reinventar discursos en torno al conocimiento, pues se reflejó que el pensar generalizado es que la escuela es el único ente de aprendizaje. Finalmente se recomienda movilizarse en torno al acompañamiento a las nuevas generaciones desde la familia, los maestros y la sociedad en general como aporte a una transición del diálogo y la cooperación.

Seguidamente, Garzón, M. Botina, M. y Salazar, J. (2018), realizan una investigación en torno a los miedos que envuelven a las prácticas pedagógicas, tomadas desde las huellas vitales de los actuales docentes, y cómo éstas han permeado su ejercicio pedagógico, partiendo de que la educación del siglo XX se enmarca desde escenarios permeados por el miedo, el terror, el rechazo, la burla, el maltrato físico y un sin número de factores que se pueden catalogar como negativos que devela un aula atemorizante, intimidante que condiciona el comportamiento del sujeto en éste espacio establecido por lo docentes y directivos que desempeñaban la función de educar. A través de un enfoque cualitativo, bajo relatos de vida de 4 docentes latinoamericanos con larga trayectoria en el ámbito educativo, se desplegó una serie de elementos sobre la construcción teórica, partiendo de lo vivenciado por cada entrevistado en su proceso educativo. Las conclusiones a las que llega la investigación se orientan a determinar la influencia que posee el contexto social y cultural para desarrollar las prácticas pedagógicas y el comportamiento del docente en el aula, además que se hace necesario impartir el proceso educativo de manera consciente con la convicción de aportar al desarrollo de capacidad, habilidades y aspectos relacionados con la libertad y autonomía del estudiante, cumpliendo el rol de guía en el proceso, pero además aceptar que el miedo es una emoción natural que es válido experimentarla sin sentir vergüenza o culpa.

De igual manera, un aspecto que subyace en el escenario de las prácticas pedagógicas, se configura desde la motivación que el estudiante muestra en el aula de clase, donde se refleja su comportamiento, lenguaje verbal y no verbal, su interés, entre otros elementos que se constituyen de gran relevancia para el presente estudio, por lo tanto, se retoman antecedentes de investigaciones relacionados con los factores que influyen en la motivación escolar.

En primera medida encontramos a Hernández, C. Rodríguez, N. y Vargas, A. (2012), quienes desarrollaron una investigación encaminada a determinar las características generales que rodean al estudiante en torno a hábitos de estudios y motivación para el aprendizaje, el objetivo gira en torno a obtener un diagnóstico de la situación y así poder reducir posibles deficiencias académicas de los alumnos en los primeros semestres y el porcentaje de deserción y repitencia.

La investigación se desarrolló en un instituto tecnológico del distrito federal de México con estudiantes de 3 carreras de ingeniería en gestión empresarial, el método de investigación empleado es transversal de tipo descriptivo; la muestra fue de 414 alumnos a quienes se les aplicó un cuestionario escala tipo Likert de tipo comparativo en las tres carreras, indagando sobre hábitos de estudio empleados y motivaciones para el aprendizaje que influyen en la vida académica de los estudiante. Las conclusiones en torno a la investigación refieren que los estudiantes no emprenden acciones de organización y planeación de las acciones académicas, además poseen problemas para la comprensión lectora, y finalmente no poseen estrategias que permitan obtener una motivación hacia el aprendizaje.

Bernal, M. Flórez, E. y Salazar, D. (2017), abordan una investigación de orden descriptiva correlacional, bajo metodología de escuela nueva-escuela activa; las autoras reflexionan de acuerdo a tres ejes que consideran fundamentales en el contexto educativo, el objetivo es encontrar la relación entre motivación, procesos de autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de grado séptimo de una institución educativa, ésta investigación permite recoger las voces de estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 17 años en torno a los procesos de enseñanza que reciben de sus maestros y cuáles de ellos generan algún tipo de motivación para el aprendizaje, En palabras de las autoras:

Contemplar la discusión alrededor de los criterios y nociones que se deben tener en cuenta a la hora de pensar, diseñar, implementar y re significar los planes de estudio y los proyectos educativos institucionales, así como la reflexión frente a las propias prácticas pedagógicas. (p.13)

De esta manera se genera un diseño de estudio no experimental con 30 estudiantes pertenecientes a estrato socioeconómico 1, el análisis de los datos se procesó por medio del estadístico spss V21. Los resultados de la investigación evidencian una relación significativa entre motivación y autorregulación del aprendizaje y deleva nula relación con el rendimiento académico del estudiante, las estrategias de autorregulación son cruciales al momento de generar procesos cognitivos que conducen al aprendizaje, las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante están relacionadas directamente con la motivación.

En medio de éste panorama los autores de la investigación insisten en la necesidad de que en las instituciones educativas promuevan diferentes estrategias encaminadas a la autorregulación del aprendizaje, es decir que el estudiante sea consciente de su proceso académico, y al tiempo conozca la manera de afrontarlo desde el desarrollo de habilidades blandas encaminadas al aprendizaje significativo.

Continuando con la misma línea reflexiva, Rodríguez, S. (2009), aborda una investigación encaminada a analizar la relación entre la dimensión motivacional (metas académicas), dimensión cognitiva (estrategias cognitivas y de autorregulación), y el rendimiento académico, con una muestra de 524 estudiantes que cursan sus estudios en cuatro institutos de E.S.O. Enseñanza Secundaria Obligatoria de dos provincias de la comunidad autónoma; la investigación busca contribuir en la identificación y definición de perfiles motivacionales, que están integrados no sólo por aquellas metas consideradas tradicionalmente como académicas (metas de aprendizaje y metas de rendimiento), sino también por otros tipos de motivos como la búsqueda de valoración social, de recompensas externas o de evitación de castigos.

El diseño de estudio establecido es descriptivo no experimental transversal, utilizando como instrumento de recolección de información encuestas y cuestionarios. Los resultados del estudio indican evidencia de que los alumnos al iniciar el ciclo muestran mayor motivación en comparación con el siguiente ciclo, además el investigador refiere que existe una diferencia en la motivación de acuerdo al género, afirmando

que las mujeres poseen mayor motivación y utilizan estrategias de aprendizaje en comparación a los hombres, así mismo que los estudiantes de secundaria otorgan mayor relevancia a la valoración.

Finalmente indica que el grupo de estudiantes motivados hacia el aprendizaje y la consecución de resultados puntúan un mejor rendimiento académico, concluye además que cuando el estudiante posee una motivación por superarse, lograr buen rendimiento académico, influyen directamente en los logros académicos; contrario sucede cuando los estudiantes se sienten motivados para evitar una sanción.

Por otro lado, la investigación realizada por García, N. (2013), titulada “motivación académica”, su objetivo se encamina a estudiar la relación entre la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y el rendimiento académico, por ende la autora selecciona la metodología meta-análisis basándose en diferentes estudios realizados a través del tiempo estableciendo relaciones comparativas entre métodos, muestra, variables, objeto de estudio, al mismo tiempo realizando semejanzas, coincidencias o discrepancias. Los resultados de la investigación generan una discusión en torno al estudio del rendimiento académico de los estudiantes y su importante relación con la motivación que muestran en el aula de clase, además de que se debe estudiar su carácter multidimensional, por ende no es recomendable estudiarlas por separado.

La autora reflexiona finalmente frente al tema de estudio, generando una propuesta educativa encaminada a “renovar las metodologías didácticas que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apostando por aquellas metodologías que se presten a potenciar la motivación del alumnado” (p.48).

El estudio realizado por Leiva, C. (2013), titulado “Factores que afectan la motivación por el aprendizaje en estudiantes de educación media técnica”, en una institución pública rural en el departamento del Meta; es una investigación de tipo mixto, con una muestra de 180 estudiantes de grados décimo y once y 15 docentes y padres de familia. Los instrumentos de recolección de la información utilizados fueron, la entrevistas semi estructuras y escala de actitudes Likert. Los resultados indican que los docentes carecen de la implementación de estrategias educativas que incentiven la motivación del estudiante por el aprendizaje, como lo indican los autores del estudio “la no inclusión de didácticas innovadoras y actividades pedagógicas acordes a la edad de los estudiantes que capturen la atención y sean del agrado de los mismos, hacen que los jóvenes adopten una actitud de indiferencia ante los aprendizajes”. (P. 90)

En lo relacionado a los padres de familia, se encuentra que se constituyen en un factor clave en el proceso educativo de los estudiantes, pero no es determinante al momento de encontrar motivación por el aprendizaje.

En síntesis el estudio señala que los factores que afectan la motivación por el aprendizaje son la motivación intrínseca de los alumnos, además influye en cierta medida las estrategias que utiliza el docente en el aula para transmitir el conocimiento. Lozano, (2005), “la educación debe darle menos importancia a los contenidos, y mayor atención a la metodología que se utiliza para llegar a ellos” (p.107).

Finalmente se insiste en la necesidad de generar capacitaciones a los docentes frente al uso de técnicas didácticas, estrategias metodológicas, estrategias motivacionales, el uso de la tecnología en los ambientes de aprendizaje, lo cual se constituye en los factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes.

Rodríguez y Calleja (2015), siguiendo la misma línea, plantean una investigación denominada “Motivación en el alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia”, cuyo objetivo fue conocer en profundidad aspectos relacionados con la motivación escolar, la muestra la conformaron 500 estudiantes que cursan la etapa de educación secundaria obligatoria, el instrumento de recolección de información fue el CMEA, (Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje), por medio del cual se analizaron variables como: la motivación intrínseca, extrínseca, valor de la tarea, autoeficacia, control y ansiedad.

Los resultados indican que en lo relacionado a la orientación a metas intrínsecas, extrínsecas y valor de la tarea, se obtuvo mejor puntuación en el sexo femenino de edades comprendidas entre los 12 y 13 años, a diferencia de los alumnos de sexo masculino en edad de 16 años, caracterizados por procesos escolares de repitencia y con hogares desestructurados; además se indica que los alumnos en general presentan porcentajes menores frente a la motivación a medida que van avanzando en su proceso académico.

Finalmente se logró determinar que los estudiantes trazan como prioridad el auto concepto, autoimagen como factores principales para generar motivación en el estudiante, además la necesidad de reconocimiento social.

Lozano, L. García, E. Gallego, P. (2000), presentan una reflexión sobre la relación entre motivación y aprendizaje en lenguas extranjeras, trazando como objetivo corroborar si la motivación que posee el estudiante por aprender, independientemente de su capacidad cognitiva, es determinante en el rendimiento académico, la investigación se constituye de tipo cuantitativa, la muestra la conforman 301 alumnos de diferentes institutos del Principado de Asturias con un rango de edades entre los 14 a 18 años.

Los instrumentos utilizados fueron test en idioma inglés y francés con las mismas variables a analizar; comprensión verbal (refranes, sinónimos, relaciones y definiciones), fluidez verbal (palabras que comiencen por una determinada letra, palabras que comiencen y terminen por las letras que se les indicó); y finalmente una prueba de nivel total, utilizando una escala tipo Likert para evaluar la actitud hacia el aprendizaje de lenguas.

Los resultados indican que la motivación al momento de aprender es necesaria, pero no suficiente para lograr un óptimo rendimiento, por ende se recomienda que al evaluar el aprendizaje, se contemplen otros criterios que son de vital importancia en el proceso académico, tales son: “conocimientos previos, las capacidades intelectuales, estilos de aprendizaje (Sternberg, 1999), autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) para que el rendimiento sea satisfactorio” (P. 346).

Este estudio aporta elementos de gran utilidad en el campo educativo, teniendo en cuenta que indica que es necesario que las instituciones educativas donde se presenta dificultad para lograr el aprendizaje en los alumnos, visualicen el proceso académico como la suma de diferentes variables, otorgando gran relevancia a la importancia de fomentar la motivación del estudiante por aprender.

Como tercera categoría para el presente estudio se toma el aprendizaje, entendido éste, de acuerdo a Daros (2009), retomado en Saldaña (2014), como “la adquisición del dominio de sí mismo por parte del que aprende, mediante la autorregulación de sí y de su interacción con el medio en un proceso constructivo de asimilación y acomodación al medio ambiente físico, social, cultural” (p.23). Es decir que el aprendizaje es un proceso autónomo, consciente y se va construyendo a partir de las vivencias del sujeto con su entorno.

En primera medida se retoma a Arellano (2012), quien desarrolla una investigación, el objetivo es determinar la correlación entre el tipo de motivación y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los

estudiantes sobresalientes de nivel medio superior bilingüe en México, la muestra la constituyen 505 estudiantes.

Los resultados evidencian una correlación positiva entre la motivación y las estrategias de aprendizaje, en cuanto a la motivación refiere un nivel alto tanto en la motivación extrínseca y intrínseca, además aporta que a mayor motivación por metas de orientación intrínseca mayor regulación al aprendizaje refiere el estudiante.

Por otro lado, Álvarez, A. (2012), presenta una investigación denominada la autorregulación del aprendizaje en la asignatura de estudios sociales, con estudiantes de grado undécimo, el método de investigación se planteó desde la investigación-acción permitiendo un contacto directo entre investigador y participantes. El objetivo se encaminó a conocer cómo enfrenta la autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de estudios sociales, contemplando la visión tanto de docentes como estudiantes, se determinaron las estrategias, de autorregulación de los aprendizajes implementadas por los estudiantes, así como las estrategias, la noción y la metodología de la docente investigadora sobre la autorregulación.

En términos de resultados, el proceso muestra la obtención de las nociones de autorregulación que permean al estudiantado y al cuerpo docente, generar un conocimiento en profundidad sobre las necesidades de los estudiantes. Es así como se determina que el sistema de autorregulación del aprendizaje que poseen los estudiantes se percibe individualista, aunque se reconoce la importancia del otro en el proceso de aprendizaje. Finalmente el investigador a modo de recomendación insiste en la importancia de la capacitación docente que permita adquirir conocimientos frente a las herramientas pertinentes para promover la autorregulación del aprendizaje que permita un aprendizaje significativo.

En medio de este panorama Saldaña, L. (2014) presenta una investigación con enfoque cuantitativo, titulada estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior, realizado en Monterrey (México), su objetivo fue determinar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos, y el tipo de motivación más frecuente, al mismo tiempo realizando una relación entre estrategias de aprendizaje, nivel de motivación y rendimiento académico, el diseño de estudio es no experimental, transversal y correlacional; la muestra fue de 450 estudiantes pertenecientes a primer y tercer semestre de preparatoria, rango de edades comprendidas entre 15 a 18 años. El

instrumento de recolección de información fue Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ), analizando los datos mediante el paquete estadístico SPSS V.17.

Los resultados reflejan que los estudiantes prefieren las estrategias de aprendizaje relacionadas con la repetición, regulación del esfuerzo y organización; en cuanto a la motivación priorizan la externa, y en cuanto al rendimiento académico se puntuó la regulación del esfuerzo, organización, autorregulación meta cognitiva y organización del tiempo.

Finalmente la investigación sugiere la necesidad de que en los entornos educativos se lleven a cabo procesos encaminados a fomentar el aprender a aprender haciendo uso estratégico del conocimiento, en palabras de las autoras “por lo que se considera función de todo docente el favorecer en los alumnos el desarrollo de estrategias de aprendizaje que los motive hacia un aprendizaje autorregulado, lo cual es hoy, no una opción, sino una necesidad” (Pág. 64).

Continuando con lo referente al proceso de aprendizaje Rosario. et.al (2012), desarrolla su investigación con el objetivo de conocer en qué medida el rendimiento escolar (lengua y matemática), puede ser comprendido desde el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, la muestra la componen 750 estudiantes de grados sexto, séptimo y octavo, entre 12 y 19 años de edad, seleccionados de manera aleatoria de grupos de 10 centros educativos de carácter público en Portugal.

La investigación se traza la construcción de un modelo hipotético que permita explicar en qué medida el rendimiento escolar puede ser vislumbrado desde variables como; autorregulación del aprendizaje, autoeficacia para regular el aprendizaje y la utilidad percibida para autorregular el aprendizaje. La estrategia metodológica para analizar la relación entre las variables fue el modelamiento de ecuaciones estructurales, el análisis de los datos se realizó mediante el programa AMOS 17.

Los resultados indican que a mayor uso de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante mayor es el rendimiento escolar y viceversa, además de que su uso depende del grado de auto eficacia percibida por el estudiante

Es así como el estudio culmina generando recomendaciones frente a la importancia de que los docentes generen en los ambientes de aprendizaje, el uso de estrategias de autorregulación además de que estas se

incluyan en los currículos generando espacios que permita contrastar lo adquirido en el aula en contextos reales reflejando de manera clara su utilidad.

El estudio de Zamora, A. (2015) sobre detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de Secundaria y su relación con las variables cognitivo – motivacionales se direcciona bajo una metodología descriptiva correlacional-y cuasi experimental, utilizando el cuestionario MSLQ. El objetivo se encamina en profundizar en el estudio de las relaciones entre las características cognitivo-motivacionales de los estudiantes, la detección de sus propios errores, la autorregulación retroactiva y el rendimiento en estudiantes de Secundaria. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 198 estudiantes de 2º y 3º de Educación Secundaria de un centro educativo de titularidad concertada ubicado en la zona centro de la ciudad de Oviedo.

Los resultados indican una relación entre la motivación, estrategias de aprendizaje del estudiante y la facilidad o dificultad con la que detecta sus propios errores. Además se indica que la utilización de rúbricas facilita este último proceso, así como la autoevaluación. Por otra parte, los estudiantes con mayor rendimiento escolar son los que mejor detectan sus errores y los que más satisfechos se muestran con la experiencia. Mediante un análisis de ecuaciones estructurales, se comprueba que las variables de detección de errores son las únicas que explican el rendimiento, junto con la ansiedad ante situaciones de examen y la regulación del esfuerzo. Además, fue posible evidenciar que los estudiantes que reciben la intervención dirigida a la detección de errores más la propuesta de autorregulación, consiguieron un mayor rendimiento académico que aquellos estudiantes que no participaron en la propuesta y que aquellos que realizaron sólo la detección de errores.

Se insiste en la importancia del uso de técnicas como el parafraseo o el resumen ayuda a que el estudiante en la tarea de detección de sus errores con ayuda de la rúbrica de evaluación. Así pues, un hallazgo de la autora es que la autoeficacia y la regulación del esfuerzo son sumamente relevantes en la detección de errores.

Pineda, J. (2013), desarrolla su investigación desde una mirada de la comprensión de los sentidos de la enseñanza-aprendizaje de inglés, a través de las prácticas pedagógicas; el objetivo de la investigación

gira en torno a comprender el sentido de la formación de una segunda lengua en los programas de pregrado de la Universidad Autónoma de Manizales desde el análisis de las prácticas pedagógicas.

El tipo de estudio es cualitativo, enfoque hermenéutico reflexivo, las técnicas utilizadas para la investigación son la observación participante y no participante, apoyado en instrumento de entrevista semi estructurada aplicada a tres estudiantes y tres docentes; el análisis de los datos se efectuó por medio del programa estadístico Atlas Ti.

Los resultados de la investigación indican que para el aprendizaje de un segundo idioma es indispensable la interacción constante por medio de la comunicación, reconociéndose de esta manera la importancia de la intersubjetividad. El reconocimiento del otro como sujeto único que posee algunas necesidades pero también unos conocimientos que aporta a la construcción de la clase. Finalmente la autora añade que “el ambiente de socialización debe estar enmarcado por un sentimiento de complicidad que permite la interacción espontánea de los sujetos” (P.40).

CAPÍTULO III

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Aproximación al concepto de prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas que desarrolla el docente, se constituyen en un elemento relevante dentro del proceso de enseñanza, evidencian las bases teóricas que subyacen en los docentes y los aprendizajes pedagógicos adquiridos como resultado de su experiencia. La práctica pedagógica, además se hace compleja por su entramado de aspectos que a simple vista no se pueden determinar, entre estos se menciona, la formación ética del docente, subjetividades, interrogantes y por otro elementos o herramientas que pone en práctica al momento de desarrollar su labor, como lo son los materiales de apoyo, didáctico y de formación que encuentra en la institución donde ejerce su labor docente.

Para la comprensión del concepto práctica pedagógica, en primera medida se realiza un desglose de la palabra, determinando los aspectos importantes de cada una y así comprender la acción del maestro durante su labor, de acuerdo al escenario de particularidad y enunciación que se encuentra.

La práctica, generalmente se ha comprendido como una labor del hacer, diferenciándose de manera disyuntiva de la acción teórica. Carr (2002) retoma la etimología de las palabras praxis hacer algo reflexivamente, poises crear o producir acción material de la práctica y tejne razonamiento técnico de la práctica. Barragán (2012), afirma que “tejne suele ser la forma más popularizada de comprensión de lo que hacen los seres humanos, remite el concepto al desarrollo de acciones dirigidas por unas reglas concretas” (p.23). Así, Poiesis permite pensarse la práctica desde la acción, más allá de la técnica, y praxis se presenta como práctica reflexionada.

El concepto de práctica, desde Carr (2002), se relaciona estrechamente con la teoría, pensándose en algo inseparable, donde una complementa la otra, es así como a través de la historia la palabra práctica, presenta matices, especialmente desde el campo de enseñanza, ya que en éste convergen aspectos que van más allá de una acción mecánica.

Freire (2014), plantea la enseñanza como una práctica de libertad, que se vislumbra más allá de una mera instrumentalización, siendo así una acción social, que permite la realización del ser humano en el

ejercicio de su labor, donde emergen aspectos de reflexión, aprehensión de la realidad, humildad y respeto para reconocer las realidades sociales que se le exige al maestro intervenir, y donde se espera el despliegue de máximo potencial.

De acuerdo a lo anterior, el concepto de práctica se complejiza, si se piensa desde la labor docente, pues ésta exige un despliegue de actuaciones en contextos variados y complejos, teniendo siempre presente que su labor va dirigida a otro que posee diversas cualidades, características, habilidades, que además el docente debe estar preparado para enfrentar, reorganizar y potenciar para promover espacios de conciliación, trabajo en equipo y convivencia. En términos de Gaitán (2003), "Su racionalidad específica alude a un conocimiento impreciso, a condiciones cambiantes, y exige tener en cuenta las demandas concretas de la situación" (p.13).

En este sentido en las prácticas emergen diversas formas de intervenir, que son justamente las que otorgan de sentido esas acciones allí manifiestas. Ahora bien, estas son tomadas como un conjunto de actuaciones que se dan entre el hombre y el entorno y son facilitadoras de la integración cultural, puesto que se establecen en las categorías de espacio y tiempo.

La pedagogía es concebida como la disciplina que enfoca su estudio en el proceso educativo, se sitúa en el campo de las ciencias sociales y humanas, constituyéndose en un momento de encuentro entre el docente y sus estudiantes, permite entre otras cosas poner en práctica sus estrategias de enseñanza, modos de desarrollar habilidades, conocimientos, emociones, un sin número de elementos que entrelazan capacidades cognitivas, sociales y afectivas. En palabras de Campo (2000):

Mientras la teoría educativa es contexto, marco de referencia en el cual se inscriben maneras propias de enseñar y aprender, la pedagogía se refiere a las reflexiones sobre los caminos que las posibilitan, los cuales se realizan en las prácticas docentes siempre plurales y cambiantes en las cuales se realiza el hacer educativo. (p. 21)

Así entonces, la práctica pedagógica, podría pensarse como la materialización del discurso del docente, que se evidencia en las acciones que desarrolla diariamente con sus estudiantes, aun así, en muchos contextos la práctica pedagógica a través de la historia se circunscribe, exclusivamente al cumplimiento de estándares institucionales, emergiendo relaciones de poder, subordinación, sin espacio a la reflexión,

ni lectura de la realidad, y mucho menos al develamiento de las voces que integran la práctica educativa. De acuerdo a Ávalos (2002), es “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p.109). Por consiguiente, donde emergen diversos aspectos como lo es la planeación de las acciones formativas, selección de las estrategias pedagógicas y metodológicas a desarrollar, con el objetivo de transmitir a los estudiantes los conocimientos necesarios de acuerdo a su especificidad académica.

Frente al concepto de práctica pedagógica, se evidencian diferentes posturas en cuanto al enfoque técnico metodológico, epistemológico, además del actuar del docente en el aula de clase, de acuerdo a Barragán (2012):

Es en la práctica pedagógica donde se juega el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo. Sin embargo, no siempre sobre ella se reflexiona; dejándose así de lado la posibilidad de pensar sistemáticamente, rigurosamente y críticamente sobre aquello que el maestro hace. (p. 22)

De acuerdo al postulado anterior, se concibe la práctica pedagógica como aquella actuación diaria que el docente desarrolla en un espacio particular de enunciación, donde el maestro tiene la posibilidad de generar reflexiones se cuerdo a las diversas realidades emergentes desde dos instancias, estudiante y docente, por lo tanto a partir del discurso que se genera en el aula, el actuar, el sentir, todo lo que sucede alrededor debe movilizar al docente desde una exigencia ética de construir aprendizajes que impacten contundentemente su rol docente, es así como se posibilitan acciones localizadas y situadas en pro de una transformación del entorno vital.

Por otro lado, Díaz (2004), define la práctica pedagógica como “una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social” (p. 14). En así como como este planteamiento postula la práctica pedagógica como las acciones que el docente ejecuta en el aula de clase, permiten el proceso de formación de un estudiante, por ende el docente despliega las habilidades necesarias que le permitan transmitir conocimiento, comunicar ideas, socializar, reflexionar y contrastar

realidades, pero además evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje que posibiliten que el estudiante adquiera herramientas para desenvolverse en su entorno de enunciación.

En consecuencia, la práctica pedagógica se asume como los modos de ser y hacer en la institución educativa, siendo un escenario que permite al maestro desplegar los tipos de producción de saber pedagógico y las formas novedosas de organización de los sujetos dando muestra de un proceso formativo donde emergen los siguientes elementos: estudiantes, currículo y docente, permitiendo una correlación entre ellos, orientado hacia la reflexión constante, con el ánimo de transformar la acción pedagógica con miras a una mejora continua.

En palabras de Díaz (2006):

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. (p.89)

Es preciso anotar que los docentes en las instituciones educativas, deben llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, regidos por un plan de área o currículo, por medio del cual orientan y guían su quehacer, ya que allí se plantean los objetivos y temáticas a abordar con cada grupo que participa en la institución, de acuerdo a la cátedra que se oriente, según su especificidad profesional.

En este orden de ideas; el currículum es considerado dentro del contexto educativo como un documento que condensa los lineamientos para orientar los procesos formativos, siendo de vital importancia una construcción desde el contexto donde se pretende desarrollar, pues se constituye el elemento clave para su éxito en la práctica. Es importante mencionar que el curriculum es un producto de la historia humana, reproducido a través de la escuela, que devela la puesta en práctica de teorías de enseñanza aprendizaje, siguiendo un esquema transversal sobre el qué, cómo y cuándo enseñar, lo cual posibilita que un individuo adquiera ciertos conocimientos para obtener cierto título académico.

Bajo esta perspectiva, se obliga a pensarse el currículum desde diferentes posturas teóricas, así entonces en primer lugar se encuentra Tyler, R. (1949), quien defiende una teoría técnica cuantitativa, donde lo importante es la reproducción memorística de conceptos, el docente es quien enseña y el estudiante quien se deja guiar, propone una enajenación en la escuela, donde el estudiante debe cumplir un rol pasivo, a través de una educación racional y sistemática. Por otro lado, se encuentra la teoría del currículum, expuesta por Schwab, J. (1969), postula la necesidad de un currículum para la vida, inmerso en el contexto, se construye desde las particularidades, teniendo en cuenta la cultura, el rol del educador se constituye desde una mirada ética política, se refleja la posibilidad del arte de la práctica, una práctica autónoma por parte del docente, siendo una guía para el estudiante en el camino de su propio proceso educativo, lo que da apertura a una educación crítica, propositiva y emancipadora.

Por su parte, Kemmis, S. (1988), la apuesta desde la construcción y práctica del currículum es a una educación liberadora, en búsqueda de la construcción de sujetos sociales y políticos, que conocen su rol en la sociedad, y los aportes que pueden realizar a la misma desde un enfoque constructivista, donde se denote un compromiso del docente en las aulas, siendo un sujeto activo, sin intención de “domesticar” a sus estudiantes, por el contrario siendo cuestionadores de su realidad social.

Finalmente, Sacristán (1991), propone el currículum desde la praxis, afirmando que:

El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues en definitiva, es en la práctica, donde se proyecta, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor independientemente de declaraciones y propósitos de partida. (P. 4)

Por consiguiente, desde esta perspectiva, el currículo permite al docente llevar a cabo su práctica pedagógica ejecutando actividades de enseñanza y aprendizaje desde fundamentos epistemológicos, metodológicos, ontológicos, siendo consciente de su actuar en el universo de sus estudiantes, posibilitando espacios de reflexión y construcción del conocimiento, aun así en las instituciones educativas, se presenta la disyuntiva entre el ser y el deber ser, reflejándose esta premisa en la forma como el docente orienta su proceso el proceso de enseñanza, pues en muchas ocasiones al momento de

orientar la clase, el docente se aleja totalmente de lo planteado en el currículo y se centra en otros aspectos que considera importantes en el proceso, al respecto Díaz (2006), anota:

Coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores. (p.91)

Ahora bien, es preciso anotar que en el campo educativo se desarrollan diferentes prácticas, cada una de ellas con una marcada intención, pero que en muchos casos se tiende a confundir su significado, así entonces, cuando se habla de “práctica docente”, se hace alusión al proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se involucran aspectos como conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, se habla de “práctica educativa”, pero si se tiene en cuenta en la práctica del docente su saber pedagógico, sus habilidades, capacidad para comunicar, reflexionar y formar en el aula, se está hablando de “práctica pedagógica”, pues es allí donde se devela lo más íntimo de su praxis educativa, contribuyendo de una u otra manera en los estudiantes capacidad de construcción de realidades y sentidos en el mundo que les rodea.

Finalmente, es indispensable retomar un aspecto que se constituye de suma importancia en el ámbito educativo, y son los modelos pedagógicos que se han agenciado a través de la historia y que sin duda han marcado el trasegar de los maestros en el desarrollo de su clase, teniendo en cuenta que estos de alguna manera permean su quehacer, dejando de lado en ocasiones lo aprendido y reflexionado, con el ánimo de responder a las lógicas institucionales, de esta manera se retoma el enfoque de Not, L. (1983 y 1992), en la pedagogía del conocimiento, el cual propone un modelo dialogante entre, estudiante-maestro, definiendo métodos desde la lógica de tres miradas.

En primera medida se encuentra el modelo heteroestructurante, aludiendo a una educación tradicional, situando al individuo que interioriza conceptos, memoriza; el maestro es quien asume el papel activo, constituyéndose el aprendizaje de carácter acumulativo, de acuerdo a lo que socialmente es aceptado, un segundo modelo, denominado autoestructurante, basa su postulado en la importancia del individuo como ser pensante, dotado de una historia, una cultura, se prioriza al sujeto ante el conocimiento, el aprendizaje debe dirigirse de lo simple a lo complejo, a la experimentación activa. Finalmente, el modelo

interestructurante, el cual postula la necesidad de una educación humanizada, desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico, el contenido curricular debe promover la praxis, la relación entre el maestro y el alumno es de mediación basado en un enfoque desde el diálogo.

En relación a lo anterior, los modelos pedagógicos marca hitos en la historia, que sin duda guían el actuar del docente en el aula, cada uno responde a un contexto determinado, por ende el maestro debe potencializar desde el escenario educativo, prácticas pedagógicas que apunten al desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos, promulgando en su actuar el respeto, la equidad, la responsabilidad, lealtad ética y moral del individuo, siendo su eje central el estudiante con quien interactúa.

3.1.2. Formación para el trabajo y desarrollo humano

La educación para el trabajo y desarrollo humano, se referencia por el Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2007) artículo 2, como:

La formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un Proyecto Educativo Institucional, y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal.

Este tipo de educación, es agenciado por el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, se enfoca en el desarrollo de competencias laborales en relación a la formación integral del estudiante en lo tecnológico y social mediante procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales que le permitan actuar creativamente en el mundo del trabajo y de la vida; en el sentido que le otorga Julián de Zubiría (2006): “orientada a la configuración de una “sociedad del conocimiento”, marcada por los retos productivos de este, articulados con la demanda del mercado laboral como nuevas realidades culturales y pedagógicas del nuevo siglo” (p.63). En este orden de ideas, el SENA contempla el concepto de competencia desde: tres ejes fundamentales para lograr un aprendizaje integrador.

Desarrollo humano integral	Construcción del conocimiento	Experiencia en la empresa
Dimensiones humanas	Aprender a aprender	Fortalecimiento de conocimientos en un ambiente real de trabajo.

Figura 3. Ejes fundamentales para un aprendizaje orientador SENA EFPI (1997).

De acuerdo al Estatuto de la Formación Profesional⁶, (1997), en adelante denominado EFPI, documento institucional para la directriz de los procesos formativos en el SENA, indica:

La integralidad como principio de la formación profesional “consiste en el equilibrio entre los componentes tecnológicos y lo social; comprende el obrar tecnológico en armonía con el entendimiento de la realidad social económica, política, cultural, estética, ambiental y del actuar práctico moral”, implicando una formación para el “mundo de la vida” constituido por los contextos productivo y social”. (p.16)

El papel estratégico de la Formación Profesional Integral como proyecto institucional, debe responder a los desafíos contemporáneos exigiendo un proceso formativo estructurado: desde un enfoque humanista de integralidad, desde una fundamentación ética de principios y valores, y desde una dimensión cognitiva en la construcción del conocimiento; evidenciando de esta manera el desarrollo integral de los componentes básicos que articulan los diseños curriculares o programas de formación.

Así mismo, su objetivo se encamina a la capacitación de personas para potenciar destrezas, habilidades, además de conocimientos propios de su programa de formación, enfocado en el hacer de su desempeño

⁶ Acuerdo No. 00008 de 1997 Documento creado en el año 1997, con la intención de ser la directriz de la formación profesional. Este proceso de participación ha permitido reconstruir la experiencia institucional, los principios y características que de ella se derivan, los procesos, estrategias y componentes que orientan las acciones en nuestro contexto particular. (Estatuto de la Formación Profesional Integral).

en una actividad productiva, arte, oficio, todo enfocado en responder de manera pertinente a las exigencias del mercado, es de vital importancia subrayar que el SENA gira en torno a cuatro principios:

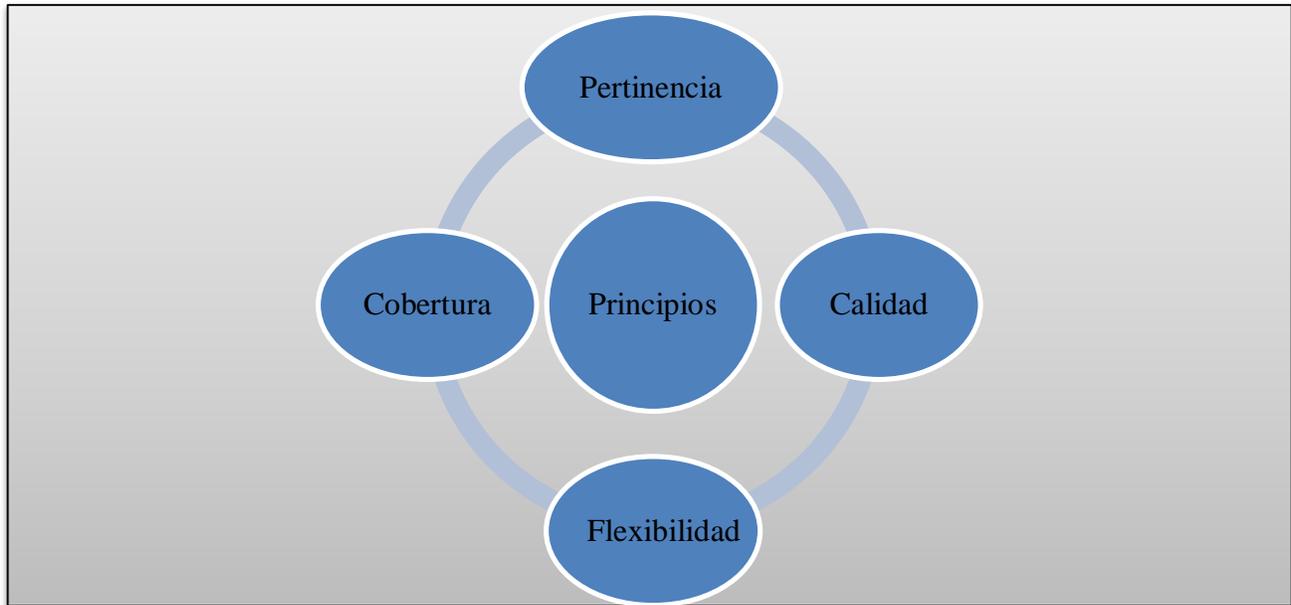


Figura 4. Principios de Formación Profesional Integral SENA. EFPI (1997).

- La pertinencia se enfoca en velar porque la formación que se brinda a los estudiantes, de manera de manera eficiente y oportuna a las exigencias del mercado, las cuales giran en torno a las realidad sociales, económicas del país.
- La calidad, de la formación debe responder a una formación profesional integral (técnico y social).
- La flexibilidad se enfoca en que los instructores orientan la formación desde las necesidades educativas de los estudiantes. Priorizando las necesidades de ese aprendiz, como un ser humano que posee falencias, necesidades y potencialidades.
- Finalmente, la cobertura, de la formación del SENA, principalmente va dirigida a aquellos trabajadores que requieran cualificar su oficio, además a todas las personas que pertenecen a diferentes sectores productivos del país, agremiaciones, grupos sociales, con miras a generar desarrollo en el país.

Las prácticas educativas institucionalizadas en el SENA, para la orientación y ejecución de los programas de Formación Profesional Integral, deben evidenciar acciones formativas de enseñanza-aprendizaje sustentadas: En un modelo pedagógico humanista-cognitivo, en un enfoque de desarrollo por competencias y en una estrategia metodológica de aprendizaje por proyectos, pilares fundamentales del Proyecto Educativo Institucional.

Tal como lo menciona el EFPI SENA, (1997):

La formación profesional se preocupa por utilizar pedagogías innovadoras que enfatizan el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, la asimilación del conocimiento y el desarrollo de capacidades analíticas y creativas. Tales pedagogías se orientan hacia la construcción, elaboración y apropiación de conocimientos a partir de la formulación de problemas, la transformación de elementos conocidos en nuevos y la integración de distintas tecnologías en un mismo proceso. Esta concepción implica desarrollar una cultura generalizada hacia la innovación y la creatividad. (p.13)

Esta pedagogía, pretende estimular al estudiante a adoptar un aprendizaje autónomo en su proceso formativo, siendo el autor en la construcción del conocimiento, de acuerdo a las orientaciones del instructor y las estrategias pedagógicas que se le estimulen; así entonces, el modelo formativo agenciado en el SENA, se contempla desde el constructivismo, modelo que centra su teoría otorgando gran relevancia al individuo y a sus aprendizajes previos adquiridos desde sus entornos de interacción. Es desde allí donde se reconstruye y re significa el conocimiento, no se desconoce su esencia, por el contrario, es la base fundamental para la construcción del mismo, lo cual se perfecciona en la interacción constante con el contexto y otros individuos.

Los diseños curriculares se formulan de acuerdo a las exigencias del mercado y las secciones de las mesas sectoriales, quienes definen qué programas se ofertan y qué competencias se deben orientar para brindar al mercado un trabajador competente y acorde a los estándares. De acuerdo al Estatuto de la Formación Profesional Integral (1997): “Dicha formación implica el dominio operacional e instrumental de una ocupación determinada, la apropiación de un saber técnico y tecnológico integrado a ella, y la capacidad de adaptación dinámica a los cambios constantes de la productividad” (P.13).

Se espera entonces, a través de un proceso teórico- práctico, desarrollado por medio de competencias y a partir de resultados de aprendizaje, correspondientes a las temáticas que le permite generar actividades de enseñanza, condensadas estas en una guía que el instructor debe construir de acuerdo a los parámetros institucionales, y que se convierte en la carta de navegación para orientar el proceso formativo.

En este mismo orden de ideas, el aprendiz apropia conocimientos técnicos, tecnológicos y sociales, que le permitan adquirir niveles de aprendizaje para desempeñarse en un oficio, pero que además asuma el proceso de manera consciente, responsable y significativa, y que el instructor, sea un co-formador del proceso, siendo un mediador en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los conocimientos previos de ese individuo que inicia su proceso formativo, dar validez a los mismos y generar estrategias activas a través de la construcción del programa de formación, guías de aprendizaje y recursos didácticos, que permitan un desarrollo individual y social del estudiante.

De acuerdo al proyecto Educativo Institucional PEI-SENA, (2013), las prácticas pedagógicas se fundamenta en una propuesta educativa que incluye tres aspectos interrelacionados entre sí, que además son de vital importancia para lograr una formación profesional integral, guiada hacia la obtención del conocimiento por parte del aprendiz.

Antropológico	Axiológico	Epistemológico
El conocimiento como proceso desde la experiencia	Fortalecimiento de valores, a través de la interacción adecuada del aprendiz con sí mismo y el entorno que le rodea.	Aprender-aprender Aprender-hacer Aprender-ser

Figura 5. Fundamentos de la Formación Profesional Integral SENA (1997)

3.1.3. Contexto Pedagógico de la Formación profesional Integral Sena

Es preciso partir de la premisa de que el SENA plantea la generación del conocimiento a través de la metodología general de la formulación y resolución de problemas, con el objetivo de generar en el aprendiz su capacidad para enfrentar situaciones problemáticas y hacer frente a ellas. Por otro lado, se

asume una estrategia general por proyectos, consiste en que el aprendiz asuma un rol activo en el proceso de aprendizaje, que sea protagonista en la adquisición del conocimiento, generando posibilidades para dar soluciones acertadas a los problemas que se le presenten en su entorno de interacción.

El marco pedagógico institucional SENA, plantea sus bases conceptuales desde teorías del constructivismo, otorgando gran relevancia al individuo y a sus aprendizajes previos adquiridos en su trasegar por la vida. Es desde allí donde se reconstruye y re significa el conocimiento, no se desconoce su esencia, por el contrario, es la base fundamental para la construcción del mismo, lo cual se perfecciona en la interacción constante con el contexto y otros individuos. En este orden de ideas, el SENA se fundamenta en cuatro autores base:

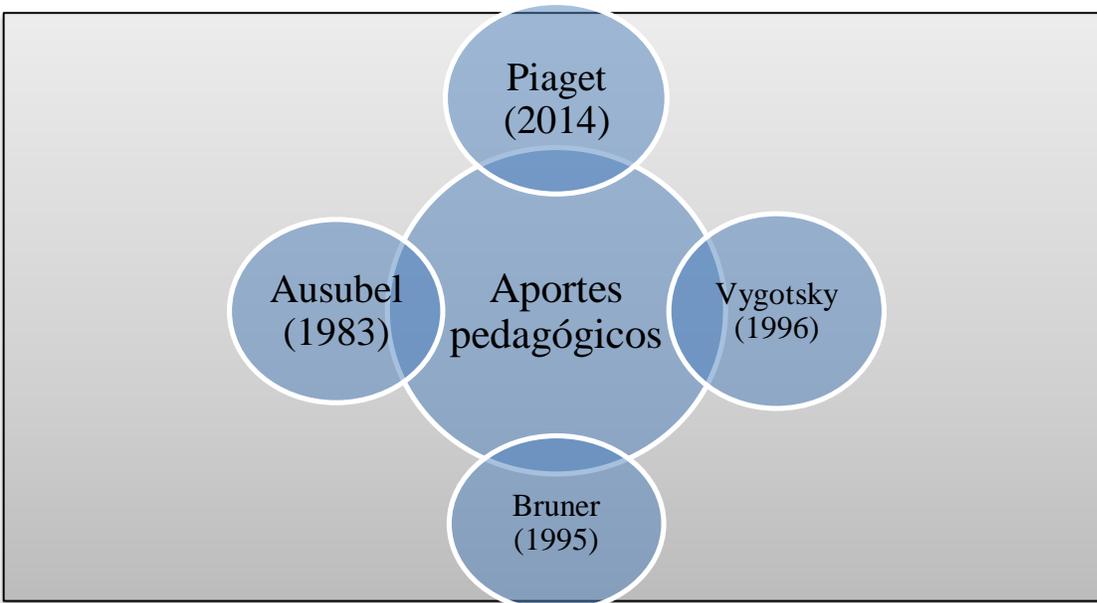


Figura 6. Fundamentos epistemológicos SENA. EFPI (1997)

A partir del anterior sustento teórico, el instructor SENA, debe orientar su formación contribuyendo al fortalecimiento y adquisición de un aprendizaje que se sustenta en la interacción diaria del aprendiz con el entorno, sin desconocer su proceso histórico y social donde el lenguaje juega un papel fundamental y el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el contexto.

3.2 Aproximación al concepto de motivación

El concepto de motivación ha sido abordado desde la perspectiva de diferentes autores, siendo explicada en momentos y escenarios diversos, es así como a continuación se retoman algunas definiciones que se constituyen en referentes necesarios para la comprensión del mismo.

Trechera (2005), explica que, “etimológicamente, el término motivación procede del latín “motus”, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad” (retomado en Naranjo, 2009, p.153).

Por su parte, Pardo y Tapia (1990), con la motivación, “nos referimos a todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción” (p.5).

Finalmente, Bueno (2004), y Menec (1997), afirman que “comúnmente se entiende por motivación aquella fuerza que mueve al ser humano a realizar algo determinado, implicando de lleno la dimensión volitiva, el querer”. (Retomado en Naranjo, 2009, p. 153).

Así pues, después de visualizar el panorama anterior, se considera considerar la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación de la conducta, donde los individuos actúan motivados por ciertos intereses, metas, propósitos, impulsado a desarrollar determinada acción, permeados por factores internos y externos que posibilitan integrar elementos significativos, conducentes a la permanencia, estabilidad y culminación de la tarea o meta trazada, de tal modo la motivación requiere de una actitud interna y positiva frente a lo nuevo que se presenta, siendo indudable que en este proceso es cuando el cerebro humano adquiere nuevos aprendizajes.

3.2.1. Motivación de la conducta humana

Ahora bien, es preciso anotar que la motivación de la conducta humana es un tema que ha generado gran interés desde las diferentes disciplinas del saber, pues muchas son las causas que pueden originar los actos de un individuo, estas pueden ser personales, sociales, físicas, económicas, entre otras; en muchos

casos la explicación frente a las razones del comportamiento humano puede atribuirse a otra persona, como pueden ser sus deseos, sus órdenes, en fin, otro sin número de personas se sienten motivadas a actuar por personas que admiran como actores, cantantes, escritores, y en muchos casos los medios audiovisuales como televisión, prensa, que de alguna manera aunque no se entabla un contacto físico ni directo tienen la capacidad de generar cierta influencia en el actuar del ser humano.

La reflexión frente a la conducta conduce a realizar interrogantes como ¿Por qué en un mismo hecho cada persona actúa de manera diferente?, ¿Por qué determinada persona actúa de cierta manera y no de otra?, es así como se determina que los comportamientos que asumen los seres humanos poseen una carga motivacional.

Pintrich y Schunk (1996), y Weiner (1992), realizan una reflexión frente al tema de la motivación de la conducta humana, después de analizar los aportes de teóricos como McClelland, D. (1989), propone dos manuales de motivación donde se estructura una agrupación en tres grandes categorías clásicas para explicar el tema.

Mecanicista: Centra su postulado en la psicología conductual, deriva de una mirada pragmática y positivista, explica la motivación desde elementos simples como son los impulsos, consecuente de la dualidad causa-efecto, estímulo-respuesta, así entonces el ser humano actuado motivado por una meta, un logro o simplemente para controlar su propia acción, su metáfora principal es la de la máquina, por la marcha de sus partes, por el funcionamiento de su estructura, el hombre reacciona a los estímulos externos y se desarrolla cuantitativamente, así la acción se constituye como generadora de desarrollo pues le permite aprender a través de la experimentación.

Organicista: Una segunda categoría centra su postulado en la psicología humanista, bajo un modelo evolutivo de desarrollo, estudia a la persona en virtud de los cambios progresivos que le suceden, postula que lo mueve a una persona es la voluntad y el deseo, se centra en observar cómo funciona el elemento en cuestión; su metáfora es la vida, el crecimiento y el desarrollo. Se da prioridad al instinto y la necesidad en virtud de la esfera social.

Contextualistas: La tercera categoría, postula que la motivación humana posee una explicación trascendental de acuerdo a la vida social de cada sujeto, involucrando factores personales, económicos, sociales, políticos que de alguna manera motivan al sujeto a comportarse de determinada manera; la metáfora que promulga es la historia, intenta buscar explicación al comportamiento humano basado en acontecimientos históricos.

Así entonces, se establece que la motivación de la conducta humana inicialmente se considera como aquellos impulsos que emite el ser humano, con el objetivo de cumplir con cierta función o acción determinada, en un segundo momento se establece importancia al instinto, la voluntad de realizar determinada acción, para finalmente generar todo un proceso que se encuentra introyectado de historia lo cual permite el actuar humano desde la explicación de ciertos factores predeterminantes.

Por otro lado, Maslow (1943), plantea su teoría de las necesidades humanas, por medio de una pirámide que indica las prioridades de los seres humanos, en modo ascendentes de realización, siendo estas satisfechas unas por el entorno o la cultura y otras dependen exclusivamente del ser humano, teniendo en cuenta sus proyecciones, metas y aspiraciones, ya que cada individuo, de acuerdo a Pérez, Hernández y Berumen (2013), afirman “que las necesidades fisiológicas básicas, de seguridad y las sociales están relacionadas con el entorno o cultura específicos, en tanto que las necesidades de ego y de autorrealización dependen de cada individuo” (p.7).

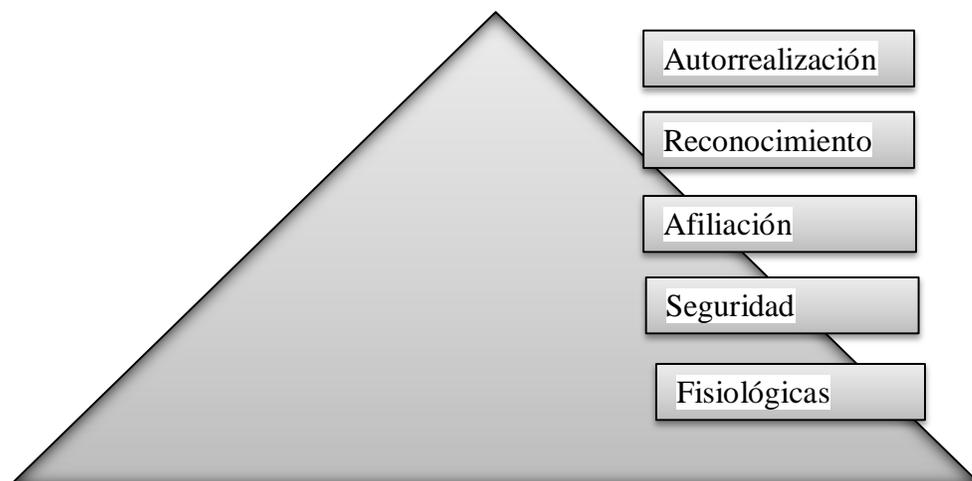


Figura 7. Pirámide de Maslow (1943).

La pirámide de Maslow (1943), plantea en primer lugar que los seres humanos actuamos en el mundo, inicialmente desde una motivación fisiológica, lo que conduce a la satisfacción de las necesidades básicas como lo son: respiración, alimentación, descanso; seguido, se encuentran las necesidades de seguridad, relacionada con esta con la seguridad física, empleo, vivienda, salud, en un tercer lugar, las necesidades de afiliación, donde se plantea que el ser humano se ve motivado a actuar con el objetivo de establecer relaciones sociales de amistad, afecto, intimidad sexual, en un cuarto momento, se encuentran las necesidades de reconocimiento, donde el ser humano se reconoce a sí mismo, por sus logros, confianza, y respeto, pero además goza de un reconocimiento social de acuerdo a sus logros; Finalmente, las necesidades de autorrealización, donde existe una construcción de moralidad, seguridad en sí mismo y en los demás, de acuerdo a Maslow es la máxima realización del ser humano.

3.2.2. Motivación escolar

La motivación escolar, se constituye en un tema de gran interés desde el campo educativo, siendo relevante para todos los actores que intervienen en el proceso de formación a estudiantes, pues el hecho de que la motivación esté presente en el estudiante, genera un clima de aprendizaje y realización de las actividades académicas, de acuerdo a Tapia (1997) “la motivación de los alumnos y su dependencia creada por el profesor, es preciso además considerar que los alumnos y alumnas no trabajan aislados y que las tareas que han a realizar no constituyen eventos aislados entre ellos” (p.5). Por lo tanto en el proceso de motivación escolar es fundamental la actitud que asume el docente en procesos de enseñanza, a través de sus acciones diarias que guía la actividad académica.

Desde la psicopedagogía, se ha situado el concepto motivación académica para designar a la motivación en el contexto educativo, señalando el carácter complejo esta implica, pues se integran elementos que ponen de manifiesto la manera como el estudiante hace frente a su proceso formativo desde su actitud, percepciones, expectativas, representaciones de sí mismo, claridad en la tarea y metas a alcanzar. Pintrich y De Groot (1990), identifican tres componentes que inciden en aparición de la motivación en el aula.



Figura 8. Componentes de la motivación académica Pintrich y De Groot (1990).

De acuerdo a los autores, en primer lugar se requiere considerar las creencias del estudiante sobre sus propias capacidades al momento de realizar una actividad (componente de expectativa), en segundo lugar, la tarea debe ser percibida como importante y generar interés (componente de valor), y finalmente, se da lugar a las diversas emociones que el estudiante experimenta al momento de enfrentarse a la tarea (componente de afecto). Los tres componentes son fundamentales para estudiar la motivación del estudiante, siendo de gran relevancia identificar en el alumno el autoconcepto, metas de aprendizaje y sus emociones frente a las actividades académicas; siendo éstas una plataforma significativa para guiar los procesos de enseñanza de los docentes en el aula.

Además Pintrich (1994), retomado en Anaya y Anaya (2010), plantea un modelo motivacional, que consta de tres elementos enlazados entre sí, en primer lugar se encuentra el contexto de la clase, es allí donde el alumno analiza el panorama global, las estrategias que utiliza el docente, el contenido, en segundo lugar, sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación, donde cada alumno se experimenta como parte de un lugar y lo que le genera y finalmente, los comportamientos observables, donde el docente puede dar cuenta de las actuaciones del alumno respecto a su desempeño y actitud.

Por su parte, Epstein (1989), propone el modelo TARGET⁷, este se enfoca en seis dimensiones, a las que el docente debe prestarle atención en el aula de clase, para promover un clima motivacional en los estudiantes. (Retomado en Cervelló, Moreno, Del Villar y Reina, 2007). Los elementos que subyacen en este modelo se desglosan a continuación.

⁷ Acrónimo: Tarea, autoridad, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo.

En primer lugar, se relaciona con el tipo de *Tarea* que el docente promueve en el aula de clase, ya que de esta depende la participación de los alumnos en la misma, según Cervelló et al, (2007), las tareas que se encaminan a la pluralidad y variación, despiertan con mayor facilidad el interés de los estudiantes.

En un segundo momento, se encuentran la *Autoridad*, esta se relaciona con la potestad que el docente otorgue al estudiante en la ejecución de la tarea, desarrollando su sentido de autonomía, compromiso y participación en la toma de decisiones en la clase.

Así mismo, otro aspecto relevante, lo constituye la *Recompensa*, relacionada con la capacidad del docente para brindar reconocimiento a los estudiantes, donde se constituye de gran relevancia la manera como se hace, siendo recomendable generar un contacto personal con el estudiante frente al desarrollo de su proceso de aprendizaje,

Una cuarta dimensión, se relaciona con las *agrupaciones* que el docente promueve en el aula, de acuerdo a Cervelló et al, (2007), llevar a cabo actividades que permita la interacción de los estudiantes, posibilita espacios de comunicación, encuentro, construcción colectiva, además de generar un reconocimiento frente a sus capacidades.

Un quinto aspecto, relacionado con la manera como el docente lleva a cabo el proceso de *Evaluación* de las diversas actividades ejecutadas en clase, siendo indispensable centrarse en el proceso, permitiendo de esta manera fomentar espacios de comprensión donde del estudiante tenga el conocimiento sobre lo que se le evalúa,

Finalmente, se enuncia la dimensión concerniente al *Tiempo* que el docente otorga al estudiante para la ejecución de las tareas en el aula, donde se constituye de gran relevancia brindar un tiempo prudente que facilite a todos los estudiantes el desarrollo de las actividades, alejado de la presión y competencia.

La reflexión en torno al modelo, se expresa en el rol protagónico que posee el docente al momento de promover la motivación del estudiante en el aula de clase, pues desde el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, tiene la posibilidad de conectarse con el estudiante, empleando acciones desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal, permitiendo así el surgimiento de su motivación en el aula de clase, En este sentido, Valle et al., 1996, “la influencia que ejerce el docente, tanto por el ambiente que promueve en

la clase, su forma de instruir, como por el soporte emocional que le pueda brindar a los estudiantes, puede favorecer u obstaculizar las condiciones de aprendizaje” (p. 3).

3.2.3. Tipos de motivación

La motivación escolar parece incidir sobre la forma de pensar de los alumnos, y con ello sobre el aprendizaje, en el aula es común encontrarse con un universo incalculable de estudiantes todos con diferentes expectativas, conocimientos, actitudes, modos de enfrentar la academia, comportamientos que son ocasionados por impulsos sean estos internos o externos.

Lamas (2008), en Ardisana (2012), plantea una serie de aspectos relacionados con los tipos de motivación que puede experimentar el estudiante en su proceso de aprendizaje, desde la motivación intrínseca y motivación extrínseca, “cada una de ellas permite realizar un análisis frente a aquellos comportamientos que reflejan el ser humano y que de alguna manera se orienta desde las perspectivas de alguna de las dos”. (p.15). En primer lugar, la motivación intrínseca, refiere al interés de los alumnos de realizar actividades por interés propio, poniendo en práctica sus habilidades, mostrando interés real por las actividades desarrolladas en el aula, son guiados por motivos personales y la satisfacción que le produce el mismo aprendizaje, así, el alumno motivado intrínseco no necesita estímulos externos, ya que se plantea retos personales para corroborar su dominio, habilidades o destrezas en el objetivo propuesto.

Por su parte, la motivación extrínseca, hace referencia a las acciones guiadas por estímulos externo, por el ambiente, así entonces, el alumno realiza las actividades en el aula por motivos diferentes a obtener aprendizaje, contrario a esto, las realiza para obtener recompensas, evitar sanciones, por ser reconocido por sus compañeros, es así como el alumno muestra interés por las tareas de aprendizaje porque lo considera un medio o instrumento para alcanzar un fin.

Por lo que al parecer, el estudiante motivado intrínsecamente selecciona y realiza sus actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan, e incluso están más dispuestos a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea; por otro lado, es más probable que el alumno motivado extrínsecamente asuma un compromiso con las actividades que ofrezcan la posibilidad de obtener recompensas externas, además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

3.3. Aprendizaje

El aprendizaje comprendido como el proceso a través del cual el ser humano adquiere o modifica en cierta medida sus conocimientos, habilidades, destrezas, conductas, siendo éste producto de la experiencia directa, el estudio, la observación, el razonamiento o la instrucción. Shuell (1986), anota que “aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducir de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”. (Retomado en Schunk, 1997,p.2). En este orden de idea es preciso tener en cuenta un aspecto de gran relevancia en el concepto de aprendizaje, pues lo primero es que se devela un cambio en el comportamiento del individuo, además se adquiere cierta habilidad con la que no contaba anteriormente, ésta se considera perdurable en el tiempo, y finalmente se adquiere a través de la experimentación concreta. Einstein decía, el aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información.

Por otro lado, Daros (2009), indica que:

El aprendizaje es la adquisición del dominio de sí mismo por parte del que aprende, mediante la autorregulación de sí y de su interacción con el medio en un proceso constructivo de asimilación y acomodación al medio ambiente físico, social, cultural. (Retomado en Saldaña, 2014, p.23).

Lo anterior pone de manifiesto la importancia que posee el medio donde se desenvuelve el individuo, pues éste aporta ciertos estímulos que el individuo acoge para construir su propia realidad, por ende, el aprendizaje en el campo de la educación, es un tema que ha ocupado gran interés por parte de disciplinas y ciencias como la psicología, la pedagogía, pues se considera relevante conocer el proceso mediante el cual el estudiante adquiere aprendizaje, comprendiendo su incidencia en el aula.

En efecto, la motivación escolar parece incidir sobre la forma de pensar de los alumnos, y con ello sobre el aprendizaje, en el aula es común encontrarse con un universo incalculable de estudiantes todos con diferentes expectativas, conocimientos, actitudes, modos de enfrentar la academia, comportamientos que son ocasionados por impulsos sean estos internos o externos.

Es así como desde el campo de la educación, el aprendizaje se vivencia como un proceso que requiere un análisis contextualizado, donde el protagonista es el estudiante quien adquiere ciertas herramientas

que le permiten responder de manera adecuada a las diversas situaciones en el aula. Dunkin y Bidle, (1974), crearon un modelo denominado 3P, que posteriormente fue adaptado y modificado por Biggs (1979), brindando un enfoque del aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. (Retomado por Zarzosa, 2013). El modelo 3P, esboza los siguientes elementos.

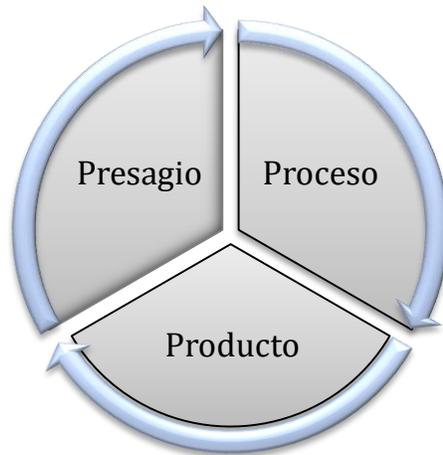


Figura 9. Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje. Biggs, (1993).

En primera instancia, Biggs, (1993), enuncia el factor *presagio*, como aquellos aspectos relacionados con el contexto propio del estudiante y del proceso de enseñanza, así entonces entran en juego aspectos que se configuran como previos al encuentro en el aula, es decir, que en el proceso de aprendizaje, se analiza los elementos que el estudiante trae consigo desde su contexto de enunciación, de relación, además de analizar los lineamientos institucionales bajo los cuales se orienta la enseñanza, en un segundo momento se encuentra el factor *proceso*, relacionado éste con las dinámicas que emergen en el aula de clase, denotando espacios de interacción entre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente se encuentra el factor *producto*, encaminado éste como el resultado último de la interacción de los dos aspectos anteriormente mencionados. Por ende, se analizan los logros alcanzados por los estudiantes en su proceso académico. Es así como analizar el proceso de aprendizaje desde el modelo 3P, implica escudriñar el proceso educativo desde el contexto propio de la acción donde se desarrolla, involucrando a todos los actores que intervienen en la ejecución y adquisición del nuevo

conocimiento, teniendo en cuenta que estos interactúan de manera permanente en el transcurso de la enseñanza y aprendizaje

Por su parte, Entwistle (1987), (retomado en Solarte, et.al. 2017), plantea un esquema, que condensa según él, las cualidades que se deben analizar de manera diferenciada en los alumnos para generar acciones de aprendizaje, siendo estas: En primera medida, se debe tener en cuenta la edad del estudiante desde el aspecto de la cronología, ya que de acuerdo a esta, se posee ciertas características para adquirir aprendizaje, un segundo aspecto, es el relacionado al sexo, relacionada con el desarrollo físico, donde el docente debe procurar por proporcionar igualdades educativas. Finalmente, los procesos psíquicos, relacionándose con las capacidades cognitivas que posee el estudiante que le permite adquirir aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos como, la memoria, imaginación, inteligencia, por ende se hace preciso analizar estos aspectos de manera detallada, con el ánimo de no generalizar el aprendizaje en los estudiantes.

3.3.1. Teorías del aprendizaje

Cabe resaltar que existe gran variedad de teorías que explican el aprendizaje y en esa misma medida, éstas han descrito los principales conocimientos y preconcepciones de los teóricos de la época, así mismo han ido evolucionando y tomando en consideración aspectos que otras no habían considerado antes, a continuación se enuncian tres categorías principales respecto al aprendizaje.

Teoría conductista: Desarrollada por el teórico Burrhus Frederick, Skinner supone que el proceso de aprendizaje se conecta con el binomio estímulo-respuesta, su único medio de estudio es la observación y se lleva a cabo a través de condicionamiento. Cuando se aplica éste modelo en el aula, el estudiante asume un rol pasivo, reproductor de conocimientos, y el profesor es un agente transmisor de conocimientos, autoritario, rígido y controlador de su clase; Así, entonces el proceso de enseñanza se permea estandarizado, absolutizado por los contenidos, objetivos, evaluación.

Teoría cognitiva: Desarrollada por Jerome Bruner, Glaser, Ausubel, Sternberg, quienes a diferencia de los conductistas, postulan la necesidad de estudiar el lugar del aprendizaje en el ser humano, siendo indispensable ahondar más allá del simple comportamiento para explicar el aprendizaje, se focaliza en

los procesos internos que conducen al mismo, además sitúa como un factor prevalente la influencia de la interacción del individuo con el medio, considera el aprendizaje como un proceso mediante el cual, las estructuras cognitivas cambian. Desde el campo educativo, esta teoría permite analizar la forma en la que el estudiante adquiere el nuevo conocimiento, percibe y recuerda la información.

Teoría constructivista: Desarrollada por el teórico Jean Piaget, quien sitúa al aprendiz como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, centra su teoría otorgando gran relevancia al individuo y a sus aprendizajes previos adquiridos desde su entorno. Carretero (1993, 2009), afirma que:

Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano y que dicha construcción la realiza fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (Retomado en Saldaña 2014, p.27).

Es desde allí donde se reconstruye y se re-significa el conocimiento, no se desconoce su esencia, por el contrario, es la base fundamental para la construcción del mismo, perfeccionándose en la interacción constante con el medio y otros individuos. Así desde el campo educativo, ésta visión constructivista pone de manifiesto el papel activo y proactivo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, donde se hace necesario su análisis de la realidad que lo rodea, reflexión y la puesta en prácticas de estrategias que permitan un aprendizaje acorde y efectivo. Barrera y Lora (1976), afirman que

La esencia del aprender no consiste entonces en repetir mecánicamente textos de libros, ni en escuchar atentamente las instrucciones, sino en la “actividad mental intensiva” a los que los alumnos se dedican en el manejo directo de los datos de la materia. (Retomado en Saldaña 2014, p.45).

3.3.2. Tipos de aprendizaje

A partir de las teorías anteriormente expuestas, se suscriben varios tipos de aprendizaje que responden al proceso que asume el estudiante en el aula, a partir de la construcción de significados, procesa, codifica y transforma su realidad. A continuación se enuncian algunos tipos de aprendizaje desde los postulados de Ausubel, (1983), quien clasifica los resultados del aprendizaje, a partir de dos dimensiones:

1. La forma en que se presenta el material educativo al estudiante, lo cual representa un porcentaje significativo al momento de aprender, exigiendo al docente generar estrategias de enseñanza, actitud, material de calidad, y una vocación que permita impactar a sus estudiantes en el aula de clase.

2. Seguimiento de la manera como el estudiante incorpora la información a su estructura cognoscitiva. En este aspecto se requiere una minuciosa intervención del docente, generando momentos de observación detallada sobre la actitud del estudiante con cada una de las actividades planteadas, conllevando a una individualización del aprendizaje y puesta en marcha de estrategias que fomenta la adquisición del aprendizaje.

Aprendizaje por recepción: El estudiante en este tipo de aprendizaje, debe internalizar el material presentado por el docente, no se exige ningún tipo de acciones que desemboquen un hallazgo.

Aprendizaje por descubrimiento: Brinda la oportunidad al estudiante de que descubra y resuelva problemas de la vida cotidiana, y finalmente después de la reflexión apropie los contenidos.

Aprendizaje por repetición o memorístico: Se basa en la premisa del aprendizaje mecanicista, el estudiante no tiene la posibilidad de aportar desde sus aprendizajes previos, ni reflexionar, simplemente debe acatar lo que el docente enseña.

Aprendizaje significativo: Este tipo de aprendizaje, brinda la posibilidad al estudiante de reflexionar y construir a partir del material nuevo, su estructura cognoscitiva frente a los contenidos estructurados por el docente, además permite una interacción más cercana con el material de estudio facilitando su relación y posterior interiorización.

3.3.3. Estilos de aprendizaje

es ineludible que el maestro conozca y reconozca los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, lo cual permite un proceso de enseñanza desde la particularidad, respecto a esto Kolb (1984), crea un modelo denominado test de estilos de aprendizaje, visto desde dos dimensiones, desde la percepción y desde el procesamiento de los contenidos, así entonces los estilos de aprendizaje se constituyen en una herramienta efectiva para el docente en los ambientes educativos, teniendo en cuenta que posibilita reconocer la manera como el estudiante aprende, además de generar estrategias situadas para que el

estudiante tenga la posibilidad de interactuar de manera asertiva con el material de estudio, focalizando además las necesidades que emergen en el ambiente de aprendizaje, a continuación se enuncian los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb (1984).



Figura 10. Teoría estilos de aprendizaje. Kolb (1984).

Divergente: Éste estilo de aprendizaje, hace referencia a la capacidad que posee la personas que observar de manera reflexiva el entorno que le rodea, son estudiantes con una alta capacidad imaginativa, además se destacan por ser creativos, sociables, generadores de ideas, y poseer un sentido humano que le permite relacionarse en gran medida con los demás. La manera como aprenden, es a través del encuentro directo con el material de estudio.

Convergente: Opuesto al anterior, los estudiante con un estilo de aprendizaje convergente, se caracterizan por ser personas introvertidas, concretos, poseen la capacidad de poner en práctica las ideas, además son deductivos y analíticos.

Asimilador: Este estilo de aprendizaje, permea en los estudiantes que prefieren conocer la teoría de la enseñanza que reciben de sus profesores, ya que poseen la capacidad de crear modelos teóricos. Son aquellos aprendices muy organizados, lógicos, por ende, aprenden a través de las teorías y leyes frente al tema de estudio.

Acomodador: Finalmente, éste estilo se refleja en aquellos estudiantes que se interesan por la experiencia concreta y la experimentación activa, en los procesos de aprendizaje, por lo general son aprendices que se destacan por adaptarse a las diversas circunstancias que se puedan presentar, tomando las situaciones como posibilidades para su aprendizaje.

Es claro que el proceso educativo en el aula, es una posibilidad de interactuar en comunidad, adquirir aprendizajes significativos, generar oportunidades de participación ciudadana, entre otros aspectos relevantes, además de promover el reconocimiento de una cultura, costumbres, principios, proceso que se lleva a cabo a través de las diferentes instituciones entre las que se enuncian; familia, escuela, sociedad, iglesia, en fin; un sin número de instituciones que permean la conducta del individuo de acuerdo al contexto de interacción.

CAPÍTULO IV

4. METODOLOGÍA

4.1 Método

La presente investigación, realiza una reflexión en torno a las prácticas pedagógicas y cómo influyen estas en la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, por lo tanto, se aborda desde el enfoque cualitativo, en palabras de Sandoval (2002).

Apunta a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. (p. 11)

De este modo, la investigación cualitativa insiste en la comprensión de las razones subjetivas, opiniones y motivaciones en un grupo determinado, se orienta a descubrir disposiciones en el pensamiento y opiniones, apuntando a la comprensión de los hechos que subyacen en el contexto inmediato de actuación de los sujetos inmersos en una realidad situada.

4.2 Supuesto epistemológico

Por consiguiente, el supuesto epistemológico para la presente investigación, se enmarca de corte hermenéutico, la hermenéutica ha surgido como una metodología desde el campo de la filosofía, basa su postulado en el arte de interpretar la realidad, tal cual la experimenta el sujeto, quien a través del lenguaje verbal y no verbal genera una realidad situada, de acuerdo a Hernández R, Fernández C. y Baptista M. (2010):

La realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. (p. 10)

La hermenéutica inicialmente es aplicada a la interpretación de los textos sagrados, a inicios del siglo XIX, se da paso a las obras de Schleiermacher, (1768-1834), quien promulga la interpretación de los libros desde el sentir del autor, aludiendo, según Martínez, (2002):

La interpretación debe, además, tratar de comprender a un autor mejor de lo que él mismo se habría comprendido, fórmula con la cual quiere decir que el intérprete tiene que hacer conscientes algunas cosas que al autor original pueden haberse quedado inconscientes. (p. 3).

Más adelante; Heidegger, filósofo que transforma la mirada del enfoque hermenéutico, desde esta mirada, la hermenéutica se constituye en un instrumento para interpretar la realidad hombre-mundo, desde una mirada histórica situada, las reflexiones que allí subyacen, los significados que emergen, y que finalmente permea una explicación que permita entrever las relaciones en el mundo cultural y social. Trata de comprender las realidades desde las diversas percepciones humanas.

Ahora bien, Gadamer (2003), quien plantea el círculo hermenéutico, el cual se constituye en un círculo ontológico y lingüístico, desde la comprensión del sujeto de su propia existencia, cargado ésta de historia, subjetividades, pretensiones, siendo el lenguaje un elemento clave para su interpretación. Grodin (2002), “Explicar lo que ocurre en esta operación humana fundamental del comprender interpretativo: este se nos aparece ahora como una experiencia antropológica, es decir, como experimento de realidad”. (Retomado en López 2003, p.91).

La hermenéutica de Gadamer (2003), se interesa por el sentido, las raíces, se funda en el diálogo, relación con el lenguaje a través de la conversación con el otro, es allí donde se constituye la esencia de lo humano, prevaleciendo el querer decir del otro, quien comparte su experiencia, buscando sentido, se convierte en un esfuerzo del mundo por interpretar la vida humana, de la experiencia humana, así entonces la experiencia se vuelve lenguaje, se produce un conocimiento a través de la misma.

Es así como para la presente investigación se retoma la hermenéutica desde los aportes de Gadamer, pues lo que se pretende es conocer una realidad desde el sentir del sujeto, (Aprendiz-instructor), quien está cargado de una historia, un sentir, donde el investigador comprende la realidad tal cual la vivencian los

protagonistas y de esta manera dotarla de sentido y de explicaciones situadas que parte de la experiencia concreta y reflexión en torno a un contexto específico de actuaciones sociales. De igual manera, dentro de las posturas críticas modernas el componente de la lectura comprensiva de la realidad requiere de una postura crítica frente al saber propio de las experiencias de los actores y en esta discusión de interpretación develar desde el rol de la educación que posturas aportan al aprendizaje en las condiciones educativas de los sujetos del estudio. Según Habermas (2007), la hermenéutica tradicional no responde a la visión contextual e histórica de las personas, las cuales son parte indispensable en la comprensión. Por lo tanto, para el estudio, la postura crítica es la fundamentación del proceso de interpretación y reflexión. “la interpretación hecha en términos de hermenéutica profunda no puede tener otra confirmación que la autorreflexión efectiva de todos los participantes lograda en el diálogo” (p. 305-306).

4.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para el proceso de selección de los instrumentos, se tuvo en cuenta elementos que permitieran un acercamiento directo con la población, tanto en el instructor como el aprendiz, en el ejercicio concreto de las prácticas pedagógicas, obteniendo un contacto real frente al ejercicio docente.

4.3.1 Observación

La observación se constituye como una herramienta de investigación social, que tiene como objetivo, describir las prácticas culturales, develando lo que sucede en la vida cotidiana de los sujetos, su punto de partida lo constituye el diario vivir y convivir, ya que es allí donde se construyen realidades.

Lindlof (1995), realiza una clasificación de ésta técnica, dependiendo del objetivo que busca el investigador. “participante como observador”, y “observador como participante”, en la primera el investigador se sumerge de manera directa y permanente en la realidad de la población, siendo su presencia una cotidianidad. En el segundo modo, y en la cual se centra la presente investigación, el investigador la toma como un camino para acceder al contexto, consiste en ir a algunos lugares, se pacta hora y fecha de visita con la población para así obtener los datos necesarios que aporten al estudio. (Retomado por Moreno, Molleda y Suárez 2006)

Mediante el ejercicio de observación se pudo conocer de manera directa el aula, visualizando las prácticas pedagógicas que desarrollan los instructores, y cómo estas se relacionan con la motivación del estudiante del estudiante por aprender, la observación directa en el aula permitió analizar en forma clara, precisa y oportuna las estrategias de enseñanza puestas en práctica, lo cual se acompañará de una guía de entrevista semi estructurada con el objetivo de conocer aspectos relevantes que subyacen antes, durante y después del desarrollo de la formación.

4.4. Instrumentos⁸

En el presente estudio se llevó a cabo un proceso de observación en el ambiente de aprendizaje donde cada uno de los instructores desarrolla su práctica pedagógica con el grupo seleccionado, estas observaciones se consignaron en una matriz con opción de respuesta Si-No, consignando los aspectos subyacentes en el espacio de formación; Seguidamente para acceder a una información más profunda, se procedió a realizar entrevista semi estructurada,

4.4.1 Guía de observación.

La guía de observación permitió, consignar los elementos verbales y no verbales que subyacen en el desarrollo de la práctica educativa, develando así ciertos comportamientos, actitudes que promueven en el aula de clase.

4.4.2. Entrevista semi-estructurada.

La entrevista semi estructurada, permite cierta flexibilidad, en lo relacionado a la posibilidad de generar modificaciones u orientaciones, de acuerdo al interés del investigador, ya que se parte de una estructura de preguntas que poseen una visión de acuerdo a los objetivos de la investigación, las entrevistas se realizaron por medio de grabación de audio, y posteriormente transcritas en Word para su posterior análisis. Se realizaron entrevistas a instructores y aprendices, se seleccionaron los 23 aprendices que se encuentran desarrollando etapa lectiva del programa de especies menores, y cinco instructores que imparten formación durante la semana con el grupo. A continuación, preguntas planteadas a instructores:

⁸ Los instrumentos fueron validados por un equipo de profesores de la Universidad de Manizales.

- Describa los elementos que considera al momento de preparar una formación?
- ¿Usted considera importante la motivación de sus aprendices en el ambiente de formación?.
- ¿Qué estrategias implementa con sus aprendices para generar motivación por el aprendizaje?
- ¿Para usted, como sería una clase exitosa?
- ¿Qué métodos utiliza para evaluar el aprendizaje en sus aprendices?
- Describa una experiencia pedagógica como instructor que le haya generado algún tipo de aprendizaje.

Las preguntas que se realizaron a los aprendices son las siguientes:

- ¿Describa una clase que más recuerde?
- ¿Qué tipo de clases le generan motivación?
- ¿Con qué tipo de actividades desarrolladas por los instructores siente mayor conexión?
- ¿Qué papel juega en usted la motivación al momento de aprender?
- ¿A usted qué le genera motivación al momento de aprender?

4.5. Población

En la presente investigación participaron 23 aprendices del programa de formación tecnólogo en producción de especies menores del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Clem, (Tuluá Valle), quienes oscilan en edades entre 17 y 24 años, actualmente se encuentran desarrollando etapa lectiva, y cinco instructores que imparten formación en el grupo durante la semana, el cual se constituye como el equipo ejecutor del grupo.

Se seleccionaron aprendices que al momento adelantan trece de 18 meses de formación académica que dura el programa de formación en su etapa lectiva; lo anterior teniendo en cuenta que ya han adquirido gran parte de conocimientos, además de poseer cierto grado de adaptación al proceso educativo, lo cual permite generar una reflexión construida desde su sentir y experiencia, así entonces, se constituye imperante conocer qué prácticas pedagógicas que les genera motivación por el aprendizaje, pensando además en la posibilidad de trazar acciones correctivas que permita aportar aspectos relevantes en los programas actuales y venideros. La selección de los instructores, se hizo, con base al equipo ejecutor, quienes desarrollan formación en el grupo en el transcurso de la semana (lunes a viernes).

Tabla 5. Aprendices sujetos de estudio

Tabla 6. Instructores sujetos de estudio

Profesión	Género	Ocupación
Administrador de empresas agropecuarias.	Masculino	Instructor
Historiadora	Femenino	Instructor
Comunicador social	Masculino	Instructor
Veterinaria	Femenino	Instructor
Ingeniera agrónoma	Femenino	Instructor

Fuente: Elaboración propia

4.6. Selección herramienta de categorización

Para el proceso de codificación, se hizo uso del Software ATLAS Ti. 07, el cual permitió generar un panorama holístico de la información obtenida, realizar cruce de categorías, obtener una codificación de las mismas, obteniendo un análisis de saturación y finalmente selección de las categorías a analizar. Por medio del software, se posibilitó la siguiente codificación para cada uno de los participantes de la investigación.

4.7. Análisis de la información

Inicialmente, se determina una codificación a criterio del investigador, con el objetivo de generar un orden a cada uno de los relatos obtenidos en el software atlas Ti, que permitió la organización de la información por categorías de análisis.

Tabla 7. Códigos población participante

Instructor	Aprendiz
D.1,D2,D3,D4,D5	E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,14,E15,E16,E17,E18,E19,E20,E21,E22,E23,

Fuente: Elaboración propia.

Después de generar el proceso de lectura de cada una de las entrevistas realizadas a instructores y aprendices, se procedió a hacer uso del programa Atlas Ti, que permitió generar categorías interpretativas de la información consignada, y finalmente se procedió a relacionar de acuerdo a los criterios del investigador, teniendo como base el análisis teórico frente al tema de estudio, lo cual posibilitó un análisis detallado de los relatos y generar saturación de categorías, arrojando como elementos potentes los siguientes:

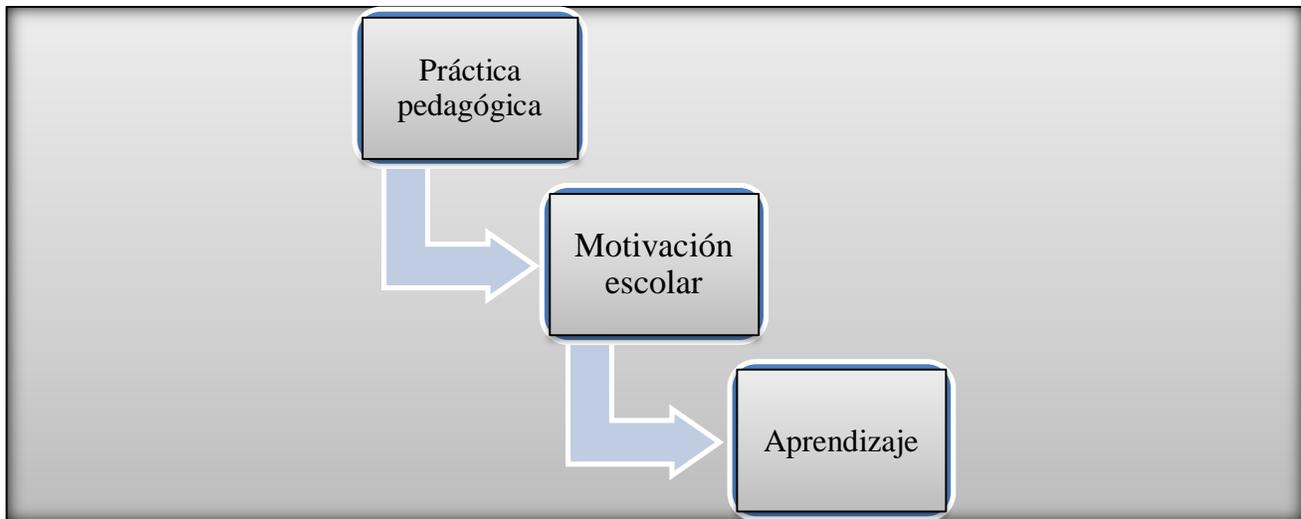


Figura 11. Categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia

Así entonces, las categorías de análisis obtenidas, permitieron realizar un análisis detallado de los diversos aspectos encontrados en cada una de las personas que participaron de la presente investigación, siendo la insumo potente para la construcción de sentido, que permita aportar de manera significativa en el tema de la prácticas pedagógicas y su relación con la motivación por el aprendizaje.

A continuación se presenta las fases por medio de las cuales trasegó el presente trabajo de investigación.



Figura.12. Fase del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, con el objetivo de obtener confiabilidad y consistencia en las conclusiones arrojadas en la presente investigación, se realizó un ejercicio con diversas fuentes de datos. Denzin (1970), postula que “la triangulación de datos se refiere al uso de fuentes diferentes de datos como algo distinto al uso de métodos diferentes en la producción” (citado por Flick, 2014, p. 67). De acuerdo al autor, insiste en la importancia de analizar la situación de investigación desde diversos puntos de vista, momentos y los involucrados.

En la presente investigación, la triangulación de fuentes se realizó de la siguiente manera.

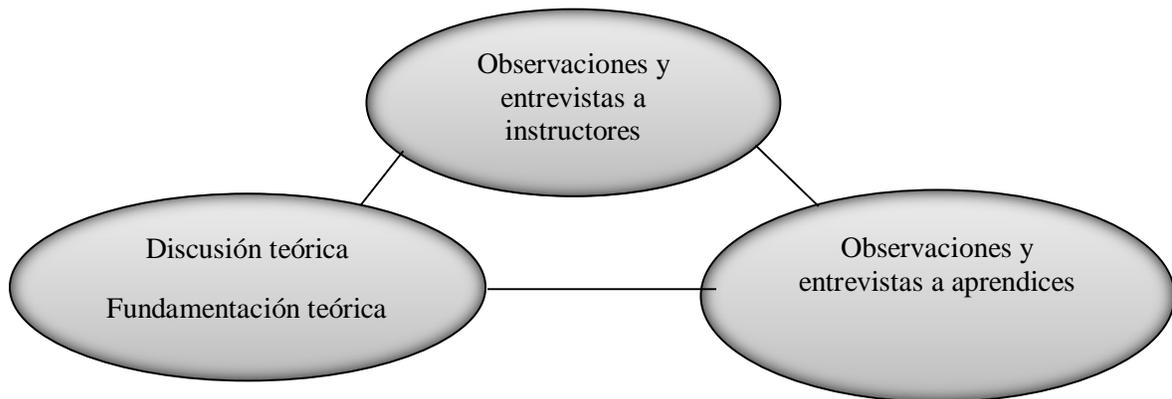


Figura 13. Triangulación en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO V

5. Construcción de sentido

Las prácticas pedagógicas: Repensar la realidad en los ambientes de formación

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción.

(Paulo Freire)

El presente capítulo se enfoca en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por cinco instructores del SENA Clem, específicamente del programa académico, producción de especies menores, develando su realidad académica desde las estrategias que desarrolla en el aula de clase, además de indagar los elementos que tiene en cuenta al momento de interactuar en el escenario educativo.

Son variados los elementos que giran en torno a las prácticas pedagógicas, entre ellos se encuentra los tendientes a abordarla como constitutivo del que hacer docente centrado en el estudiante, otros giran en torno a la importancia de la aplicación del currículo para orientarlas de manera exitosa, desde este punto de vista, hay algo que es ineludible y es el pensarla desde una práctica social para el bienestar de los estudiantes, es así como el docente debe desplegar un sin número de actuaciones que aporten de manera significativa en el proceso formativo. De acuerdo a Avalos (2002), la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 109).

En tal sentido, el acto de pensarse como docente, implica una actuación reflexiva desde lo axiológico, lo cognitivo y el hacer, que además incide en la transformación social de un sujeto que es guiado por un conjunto de elementos que entran en juego en el desarrollo de la práctica docente, enfrentándose a realidades sociales que emergen en un ambiente de clase, de igual manera, miden la capacidad del maestro en su actuar pedagógico, y éste poco a poco a través de la práctica va forjando su carácter y conciencia frente a su rol en el mundo, comprendiendo de esta manera el sentido del hacer, en términos de Bourdieu se denomina el “habitus”, retomado por Perrenoud (2005), “es la estructura que posibilita el enfrentarse a la realidad, es sobre el qué se debe incidir para generar transformaciones en los esquemas de percepción del maestro sobre su labor misma” (p. 267). Siendo ese habitus, el elemento que permite

al docente adquirir cierta rutina diaria de su acción pedagógica, pero además adhiriendo auto reflexión de su quehacer, orientado a reconfigurar, pensarse y transformarse.

Por lo tanto, es importante destacar que la formación desarrollada en el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA se constituye de carácter no formal, contemplada en la ley general de educación como educación para el trabajo y desarrollo humano, por ende el instructor está llamado a asumir un rol encaminado a promover la reflexión constante del aprendiz, permitiendo vislumbrar el sentido de su hacer y pensar en el contexto circundante, lo cual se enlaza con el fin último del SENA, contemplado en el PEI (2013) “Formar un ser humano implica enseñar a pensar, a observar, a preguntar, a escuchar, a debatir, a tener espíritu crítico, a interpretar, a argumentar, a proponer” (p. 32).

Es preciso anotar, que la formación SENA, se orienta en todos los programas de formación, teniendo como base dos tipos de competencias, unas denominadas competencias de orden cognitivo, donde se transmite conocimientos disciplinares, teóricos y metodológicos relacionados con el oficio a desempeñar, y por otro lado, competencias transversales o sociales, estas son orientadas en el SENA Clem, mediante una estrategia didáctica denominada Más Ser, la cual tiene como objetivo orientar la competencia de política institucional “Promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos social y laboral”.

Teniendo en cuenta que la presente investigación, se centra en la comprensión de las prácticas pedagógicas de los instructores y determinar si estas generan alguna relación con la motivación del aprendiz por el aprendizaje, se plantea por la vía hermenéutica, cuyo objetivo es la comprensión e interpretación de la realidad, social, Jodelet (1984) apunta que:

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

En este orden de ideas, en el Centro Latinoamericano de Especies Menores, se identificó al instructor como un actor importante en el proceso educativo, quien visualiza aspectos pedagógicos al momento de

desarrollar su práctica; es cierto que cada uno de los instructores observados y entrevistados, sin duda, posee características propias arraigadas desde su formación disciplinar hasta su formación pedagógica, lo cual se ve reflejado en sus actuaciones diarias en el ambiente de formación, así entonces, de acuerdo a las entrevistas a los instructores llama la atención la importancia que el instructor que orienta competencias técnicas, le otorga a los lineamientos institucionales al momento de preparar su formación, desde la voz de los actores: “yo tengo en cuenta los elementos que me determina la institución, que son: Programa de formación, proyecto, fase del proyecto, guía de aprendizaje actividad de aprendizaje, sub-actividad de aprendizaje (conocimientos de conceptos y principios, conocimientos de proceso y criterios de evaluación)”. P 1: D.1. (1:238-1:539). Otros expresan, “los elementos que considero necesario al momento de preparar una clase, sería una guía de aprendizaje, donde yo haga como una introducción de lo que vamos a ver, que yo los concientice sobre el tema que vamos a ver”. P 5: D.5. (1:492-1:733. Otro instructor anota “Considero indispensable poseer la guía de aprendizaje, allí se encuentra cuál es el objetivo de la clase que les voy a enseñar”. P 2: D.2 (1:405-1:461).

En tal sentido, se evidencia un interés marcado por el cumplimiento de los lineamientos establecidos desde la pedagogía SENA, frente a la construcción de la guía de aprendizaje, previo al ingreso al ambiente de formación, siendo indispensable apropiarse de ella, pues ésta se considera la ruta de acción del proceso formativo. De acuerdo a Díaz (2006) “orientación técnica donde el profesor es considerado como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico, producido por otros y convertidos en reglas de actuación” (p.97). Por lo tanto, se parte de que el instructor posee un saber disciplinar frente a su área o competencia a abordar, siendo esta la base mediante la cual materializa el acto educativo. Zuluaga (2006) denomina, al saber disciplinar como aquella experticia propia de la ciencia, el conocimiento del objeto de enseñanza, el manejo de contenidos, métodos, metodologías, teorías y didáctica de enseñanza” (retomado en Sánchez y González, 2016, p.251).

Por otro lado, se evidencia un discurso diferente en los instructores que orientan competencia transversal, quienes añaden que al momento de preparar y asumir una formación, tienen en cuenta los siguientes elementos: “pues bueno creo que es importante primero, tener muy claro, con qué población me voy a encontrar en el ambiente formación, la mayoría de veces no llevo algo preparado, porque pienso que es mejor primero conocer al grupo, escucharlos y después las cosas se van presentando en el camino, pues

considero que a veces de trata es de escuchar lo que el estudiante tiene para decir”. P 3: D.3. (1:214-1:666).

“yo pienso que la actitud con que se llega al sitio de formación es muy importante, siempre una sonrisa, un saludo, buena energía, con el fin de no generar barreras, algunas personas o docentes creerían que con ello, pues se debilita la disciplina, pero no. Así después de generar ese primer acercamiento cordial con ellos, pienso que se la formación se va dando de manera adecuada.”. P 4: D.4. (1:2215-1:2483). Además la instructora añade, “conocerlos por medio de su historia, quiénes son, explicarles que, estamos pegados a los demás, estamos arraigados a una guerra y a una nación, y por lo tanto, debe ser importante, cuando uno entiende que pertenece a algo”. P 4: D.4. (1:2735-1:2975).

Estos relatos, resaltan una concepción de práctica pedagógica, desde lo que denomina Díaz (2006), “orientación personalista”, a partir de un proceso desarrollado en un escenario de socialización de conocimiento consciente, que permite un acercamiento a ese aprendiz que se encuentra en el ambiente de formación, con múltiples expectativas, temores, incertidumbres, pero al tiempo con la intención de interactuar en el ambiente de formación, permea así un vínculo humano entre instructor y aprendiz, donde según estos relatos, más allá de generar un conocimiento científico o teórico, lo primordial es ese contacto con el otro, el reconocimiento de lo que le rodea, se refleja entonces una humanización en el proceso educativo, donde el instructor parte de la identificación del ser que se encuentra en el aula de clase. Al respecto añade un instructor, “hay que comprender que como seres humanos y como estudiantes, como están en proceso de formación, algunos se presentan al ambiente de clase, cargados desde sus casas y ámbitos sociales, que influyen en su actitud en el ambiente de formación”.. P 3: D.3. (1:1375-1:1601).

De acuerdo al relato anterior, en palabras de Zuluaga, (2003), se desarrolla en el aula un “saber pedagógico”, el cual consiste en la manera de enseñar, teniendo en cuenta las variables que se pueden llegar a presentar en la interacción con otros seres humanos, donde emergen formas de pensar, actuar, deseos, opiniones, donde más que técnicas, se hace lectura del territorio de manera consciente y reflexiva.

Ahora bien, es preciso anotar que las prácticas pedagógicas que desarrollan los instructores no se establecen de la misma manera, pues, a través de las observaciones en el ambiente de formación, se tomó

como base una matriz desde el modelo Target, donde se consignaron elementos útiles para el posterior análisis de la información; se visualizó que los instructores que orientan competencias técnicas al momento de generar actividades de enseñanza se centran desde el trabajo individual, generan un tipo de interacción de orden conductista en el proceso de enseñanza, centrado en la transmisión de conocimientos disciplinarios y teóricos, siguiendo una regla estructural desde lo academicista, tal como lo expresa un instructor, “oriento mi competencia con base en unos conceptos que llevan una regla general, y que en la mayoría de ocasiones debe hacerse de manera magistral para que ellos vean el paso a paso, siento que esa es la mejor manera para que ellos comprendan”. P 5: D.5. (2:490-2:689).

Aunado a esto, a través de la observación se realizó un análisis de los momentos estipulados en el PEI SENA para el desarrollo de una sesión de formación, estos son: reflexión inicial, contextualización e identificación de conocimientos necesarios para el aprendizaje, apropiación y transferencia, reflejando un desconocimiento de este proceso por parte de los instructores que orientan competencias técnicas, ya que cada uno al momento de interactuar con el grupo, se remitía de inmediato a las actividades planeadas en la guía de aprendizaje, de igual manera no se evidenció la puesta en escena de acciones de reflexión sobre el contexto del aprendiz, experiencias previas y sus expectativas frente a las temáticas a abordar; lo cual se tornaba de manera puntual y sistemática.

Lo anterior permea una práctica pedagógica mecánica y rutinaria en los encuentros formativos, donde el instructor lleva a cabo actividades de aprendizaje que ya domina y por ende las implementa durante la formación, desconociendo el análisis del contexto, las habilidades y potencialidades de cada aprendiz, además de sus expectativas en el proceso. En palabras de Zuluaga (1987), “En ese sentido, lo que el docente o el maestro piensa, hace o dice pedagógicamente, las formas de enunciación y de circulación de los saberes, son producto de los procesos de institucionalización del saber pedagógico, aprehendidos en la formación, en las instituciones formadoras de maestros”.(p. 65).

De alguna manera, se desdibuja el rol del instructor SENA, reflejándose como un actor que diseña unidades y recursos didácticos, pero que presenta falencias al momento de ponerlas en práctica en el ambiente de aprendizaje, si se tiene en cuenta 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, esto denota una situación que en muchos casos desdibuja el modelo pedagógico que debe asumir el instructor SENA.

Por otro lado, y desde un panorama muy diferente al anterior, se observaron prácticas pedagógicas orientadas por los instructores de competencia transversal, desde una metodología basada en el trabajo en equipo, permitiendo al inicio de la formación una reflexión desde el sentir de cada aprendiz, además de generar espacio de interacción y construcción colectiva, donde se percibió una mayor participación del grupo para el desarrollo de actividades de aprendizaje, además se denotó una relación aprendiz e instructor desde el reconocimiento del otro.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica, permite al docente otorgarle vida a su actividad profesional, configurando de sentido a los elementos constitutivos del contenido a orientar, teniendo presente las habilidades necesarias para enfrentar el hecho pedagógico, así entonces el docente se configura en ese sujeto autónomo, dotado de conocimientos y habilidades, que se ponen en práctica al momento de generar el proceso de enseñanza con sus estudiantes, en palabras de Quiceno (2010):

El maestro es un sujeto de saber, es decir, un sujeto que no sólo transmite contenidos y formas teóricas y está sujetado a una disciplina, arte o ciencia llamada pedagogía sino que hace, produce, afecta, actúa y que está sujetado a otra cosa que no es la pedagogía en su estado teórico sino a la pedagogía como práctica. (p. 2).

En este sentido, el instructor se configura en un sujeto reflexivo, que analiza los elementos constitutivos de su propia práctica pedagógica, crea estrategias de enseñanza, además de gestionar las condiciones esenciales en el aula de clase, analizando el entorno de la misma, que permita un proceso dialógico, además tener muy claro a quienes va dirigida su intervención, tal como lo afirma un instructor de competencia transversal; “me parece primordial tener muy presente la población, el tiempo, ambiente de formación, técnicas didácticas y pausas activas”. P 1: D.1. (1:549-1:677).

En efecto, el instructor genera sus prácticas pedagógicas, con el objetivo de aportar al fortalecimiento del ser humano que tiene en frente, y así mismo siente mayor conexión y sensibilización en el proceso

de enseñanza. En palabras de uno de los instructores, “cuando siento que hay movilización en los muchachos, con respecto a sus procesos como personas, cuando hay un crecimiento del ser, cuando son más considerados con el que está al lado, cuando son más observadores, cuando son más conscientes de que sus actos afectan al otro, además de que sean conscientes de que se están preparando para desempeñarse en una empresa, por lo tanto deben mostrar lo mejor de ellos”. P 2: D.2. (2:3353-2:3671).

Precisamente, el docente va configurando sus estrategias de enseñanza, partiendo de los elementos que considera primordiales en su quehacer pedagógico, promoviendo la formación de un trabajador competente, con saberes técnicos y propios de cada oficio a desempeñar, pero además formado en habilidades sociales que le permitan desenvolverse de manera efectiva en el campo laboral y social, siendo así un ser humano crítico, reflexivo y consciente de su rol en la sociedad, en palabras de López (2018),

Formar un buen ciudadano o una buena ciudadana donde el amor al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia sea el epicentro de su pensamiento y de sus acciones. No solo necesitamos formar a la ciudadanía como personas intelectualmente cultas, sino moralmente buenas. (P. 18)

Por otro lado, por medio de las entrevistas semi estructuradas, se indagó a los instructores, sobre la importancia que ellos otorgan a la motivación de los aprendices en el aula, encontrando que los cinco instructores afirman considerarlo un factor primordial en el proceso de enseñanza, indicando lo siguiente.

“Pienso que la motivación del estudiante es fundamental para el buen desarrollo de una formación, en cuanto a que sí la hay, va a ver más atención y trabajo en el desarrollo de la formación”. P 2: D.2. (1:1114-1:1305).

“Me parece que es fundamental, para que tanto los estudiantes que son los que reciben la formación como quien la está impartiendo, pues se sientan a gusto”. P 3: D.3. (1:1160-1:1330)

“pues yo pienso que a ellos se les motiva con el ejemplo, creo que es una manera de hacer las cosas, soy muy exigente en los procesos, entonces intento darles siempre un buen ejemplo, para que ellos vean que

es posible, les cuento mis historias pues de vida, de cada una de las cosas que he aprendido, y que he venido con el tiempo ganando”. P 4: D.4. (1:1532-1:1878)

“la motivación es primordial, en el ambiente de formación, pues porque me va a permitir que el estudiante tenga una buena disposición a la hora de la formación”. P 5: D.5. (1:1000-1:1162)

“Considero que la motivación en el aula es importante, pero uno a veces como debe dictar es teoría, procedimientos, reglas generales, a veces uno no se percata de ese tema, pero si considero relevante el tema de la motivación”. P 1: D.1. (1:1319-1:1395).

Ante ello, se refleja un panorama, donde el instructor reconoce que la motivación de sus aprendices es un tema de interés en el ambiente de formación, y que además se hace necesario proyectarlo desde el marco del desempeño de su rol, es así como frente a este panorama sería pertinente que se plantee ciertos interrogantes, ¿Qué estoy haciendo para generar motivación en mis estudiantes?, ¿Las temáticas abordadas son de interés para el aprendiz?, ¿las estrategias didácticas que implementó promueven la participación del estudiante?, y así sucesivamente se podrían plantear muchos interrogantes, pues es innegable que es al docente a quien se le atribuye la tarea de generar motivación en el aula, independiente de las circunstancias.

De este modo, Pintrich y Schunk (2006) anotan que:

Los profesores influyen en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes a través de su planificación e instrucción, y, a su vez, la manera en que los estudiantes reaccionan provoca en los profesores modificaciones, que, ellos entienden, afectarán de mejor manera la motivación y el aprendizaje. (p. 5)

De tal modo que el docente genera las acciones necesarias para promover la motivación en el grupo, antes, durante y después, pero además que se mantenga en el tiempo, lo cual es un desafío bastante ambicioso, si se analiza las características, y heterogeneidad que permea en las instituciones educativas.

Por consiguiente, teniendo en cuenta que los instructores consideran indispensable que sus aprendices estén motivados en el ambiente de formación, se les indaga sobre las estrategias que lleva a cabo para generar motivación en ellos, a lo que argumentan:

“la manera como yo los motivo, es haciéndoles entender la importancia de la sesión de clase que van a ver, los conocimientos que van a apropiarse y su relación directa con el programa de formación y la vida diaria”. P 1: D.1. (1:1137-1:1315)

“Procuró generar espacios, en los que ellos sientan que lo que ellos están recibiendo les va a servir para su vida cotidiana, para su vida práctica”. P 4: D.4. (1:1457-1:1605).

“Trato de motivarlos al inicio de la clase, antes de entrar a lo importante de la clase”. P 5: D.5.(2:692-2:788).

De este modo, el despliegue de actividades de formación orientadas a la motivación del aprendiz, se genera de acuerdo a aspectos disciplinares y pedagógicos que el instructor considera debe poner en práctica, en algunos casos se visualiza la prevalencia de la instrucción como factor motivante, en otros casos se presenta desde la trascendencia de los saberes a otros espacios de enunciación.

En articulación a lo anterior, cada instructor posee sus propias estrategias pedagógicas y didácticas para orientar su formación, las cuales se relacionan con su perfil profesional, además de tener en cuenta la competencia que debe orientar, lo anterior se pone en el escenario educativo, con el propósito de que el aprendiz asimile los contenidos. Entre las estrategias implementadas, se encuentran.

“en mis...clases, trato de hacer una actividad motivante antes de, como para que, para romper ese hielo, para que sí, lo que dije anteriormente, para que haya una buena disposición”. P 5: D.5. (1:1196-1:1377).

“Procuró al inicio generar ejercicio de memoria y agilidad mental, aunque a veces me toca enseñarles el tema por premura del tiempo, pero si abro la posibilidad para que los aprendices puedan dialogar entre ellos”. P 5: D.5. (1:1539-1:1754)

“Primero siempre iniciamos con la lectura de un libro que tenga que ver con la competencia, dicha lectura debe hacerse sentir, que se viven los personajes, que los cambios en los tonos de voz estén acorde a los signos de puntuación, admiración y/o exclamación (incluso se pueden exagerar para crear picos altos de voz que los mantengan alertas). Siempre terminan pidiendo que les lea un capítulo más”. P 1: D.1. (1:1770-1:2180). “También me gusta variar las sesiones, es decir; un día con video, otro con lectura dirigida y socialización por varias estrategias (mesa redonda, debate, un juego de competencias por

equipos etc) otro con una mezcla entre magistral y colaborativa con los aprendices, (luego de tener la teoría apropiada por parte de los aprendices)”. P 1: D.1. (1:2574-2:171).

En los anteriores relatos se refleja las diferentes estrategias que el instructor pone en práctica en el ambiente de aprendizaje, siendo una herramienta útil para matizar la práctica pedagógica, cada una con una intencionalidad, por lo tanto, Chirinos & Padrón (2010) puntualizan “la práctica educativa como un conjunto de estrategias y procedimiento que utiliza el docente para desarrollar las potencialidades del alumno. (p.485).

En este orden de ideas, hablar de motivación en el contexto SENA, donde se posee la misión de formar personas en carreras técnicas y tecnológicas, en un tiempo corto, y tener la responsabilidad de aprobar la incursión del aprendiz en el campo laboral, es sin duda una tarea que requiere de compromiso, responsabilidad, pero además de un interés superior por fortalecer las habilidades y destrezas de una manera coherente, asertiva y reflexiva. Como se manifiesta en el siguiente relato:

“Cada sesión lleva el toque personal del docente, hay que tener cambios o picos de voz que generen variaciones en el ambiente eso los despierta, los pone alertas, el humor es muy importante pues permite un momento diferente, yo esto siempre hago algo y es mirar a los aprendices a los ojos mientras argumentan, opinan o intervienen de alguna manera, darles la importancia que se merecen, hay que ser muy dinámico, impredecible incluso y hacer lectura constantemente de la sesión para detectar en qué momento se requiere una pausa, un chiste o una dinámica grupal, preferiblemente acorde al tema que se está viendo”. P 4: D.4. (3:2638-3:2865).

Se percibe que el instructor asume el proceso de formación con sus aprendices de manera holística, pensando en la importancia de generar motivación, a través de las diferentes estrategias pedagógicas, que se constituyen en el medio por el cual se permite un ejercicio educativo que promueva un desarrollo del ser, aun así, es indispensable realizar una lectura del contexto, conocer con qué tipo de población se enfrenta, esto requiere conocer las cualidades y características de los aprendices.

En este sentido la necesidad de propiciar la motivación académica, debe ser un tema central en las instituciones educativas, promoviendo acciones de capacitación a los docentes sobre la creación de estrategias didácticas, de actualización pedagógica, además de posibilitar el tiempo necesario para

preparar su formación, en el contexto SENA, los instructores deben cumplir mínimo con ocho, máximo 12 horas de formación directa a los aprendices, cinco días a la semana, además de cumplir con orientaciones administrativas como reuniones, trabajo en plataforma institucional, lo cual en muchos casos absorbe el tiempo del instructor y no le da la posibilidad de individualizar los aprendices que tiene a su cargo.

Como ya se ha mencionado, la formación SENA, se constituye teórica-práctica, por ende el instructor además del ambiente de formación convencional, debe generar acciones en las unidades productivas de la institución, procurando porque los aprendices visualicen su desempeño en la ejecución de una tarea propia de su programa de formación, en este orden de ideas, los instructores resaltan aspectos que emergen en ese espacio de construcción

De acuerdo a Flórez (1994):

Es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario. (Retomado en Suárez 2000, p. 42).

Cada una de las experiencias que permite el instructor con sus aprendices en el ambiente formación, se constituye en un escenario de oportunidades, de identificación de falencias, habilidades, potencialidades, aspectos que son de gran relevancia para fortalecer al individuo desde una mirada transversal del conocimiento. En palabras de Bárcena y Mèlich, (2000). “Si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con esa relación «educativa» que establecemos” (p.72). De esta manera se sustenta la idea de la vocación docente, la manera como el instructor llega al ambiente de formación y su lenguaje tanto verbal como no verbal,

Así, entonces, el instructor se configura en un agente de transformación educativa, quien día a día con sus actuaciones diarias dota de sentido el proceso pedagógico, el escenario se dispone para un encuentro que fortalezca conocimientos en los estudiantes, pero más que eso, que promueva una formación basada

en oportunidades, reconocimientos y posibilidad de interacción con el ánimo de ayuda al otro. Al respecto Bárcena y Mèlich (2000) anotan:

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

la formación profesional SENA, debe trascender las didácticas activas como concepto, para vivirla como experiencia epistemológica, donde los aprendices tengan un contacto real con los objetos del conocimiento contextualizado y vinculen el uso del lenguaje como medio de expresión y búsqueda del saber, pero, ante todo, que entiendan al instructor como agente que debe movilizar subjetividades para convertir el hecho educativo en una experiencia transformadora de realidades humanas que se van reconfigurando en la propia práctica pedagógica.

Finalmente, cabe anotar que el SENA dentro de su política institucional, establece desarrollar en el proceso de inducción de los aprendices, una actividad denominada estilos de aprendizaje, esta consiste en la aplicación de un test de estilos de Kolb (1984), por medio del cual cada aprendiz tiene la posibilidad de identificar su estilo de aprendizaje y algunas estrategias que permitan interiorizar de manera didáctica el aprendizaje, además esta actividad se convierte en un requisito desde el área de gestión educativa para que el aprendiz apruebe el proceso de inducción, otro de los objetivos de la identificación de los estilos de aprendizaje, es proporcionar al instructor que ingresa a orientar competencia en el grupo los conozca, y a partir de allí conforme equipos de trabajo posteriormente establezca actividades de aprendizaje de acuerdo a los estilos presentes en los aprendices.

Con base en lo anterior, se establece que en el SENA Clem, efectivamente se realiza esta actividad en el proceso de inducción, pero al momento de preguntar a los instructores sobre los estilos de aprendizaje de sus aprendices, expresan que no los conocen, que es una actividad que se realiza en proceso de inducción como requisito de aprobación, así se reflejó un total desconocimiento de este proceso por parte de los instructores que imparten formación en el grupo, entonces la aplicación del test se vislumbra como un requisito para aprobar la etapa de inducción y se desconoce su potencia al momento de abordar procesos

formativos, ya que sería un insumo bastante útil para el reconozca particularidades y así mismo planee y oriente la formación. Tal como lo afirma Zuluaga (2002), “No hay una única vía para promover el aprendizaje, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida que es conveniente hacer en cada caso” (p.7).

La motivación por el aprendizaje: Un desafío en el escenario educativo

La motivación es la gasolina del sistema educativo, no sólo regula su funcionamiento sino que permite su movimiento.

Carretero (2009)

Como parte de la reflexión en torno a la presente investigación, se plantea un segundo capítulo donde se analiza la percepción del aprendiz, relacionada con la motivación que experimenta en el proceso formativo, de acuerdo a las prácticas pedagógicas desarrolladas por los instructores, en este orden, se plantea la motivación como un elemento que cobra gran relevancia en las instituciones educativas, pues el hecho de que esté presente en los estudiantes durante el desarrollo de una clase, es sin duda una ganancia enorme para el docente, ya que permite una concentración del estudiante, facilidad para comprender, además de estar al tanto de las situaciones que se presenten en el escenario pedagógico; frente al tema se ha analizado sobre los diferentes factores que pueden influir en que un estudiante evidencie motivación, entre estos se pueden enunciar, factores personales, sociales, psicológicos, fisiológicos, donde emergen aspectos como las expectativas, el ambiente, la metodología y/o didáctica utilizada por el docente, la actitud que asume el mismo docente, el material de estudio proporcionado, en fin un sin número de elementos que en últimas se relacionan de manera directa con el tema de análisis.

Al respecto, Tapia (1997) expone, “Los alumnos o alumnas no están motivados o desmotivados en abstracto, si se examina las pautas de actuación de los profesores y profesoras a lo largo de una clase, pueden notarse variaciones notables de unos a otros”(p14), es así como se puede determinar que los alumnos reflejan motivación de acuerdo al escenario pedagógico en su conjunto, donde influye, contexto, docente, alumnos, y elementos que a simple vista no se pueden explicar, por lo tanto es indispensable indagar y realizar un análisis de manera situada.

Ahora bien, se hace imperante retomar las voces de los aprendices sobre cuáles son esas prácticas pedagógicas que genera en ellos mayor recordación, existe una generalidad en aquellas que promueven una interacción con el otro, donde se les brinda la libertad de expresarse, además donde experimentan que el instructor los asume como un sujeto activo, en la voz de un aprendiz, “Me siento muy a gusto, cuando ellos nos brindan como ese espacio suficiente para que nosotros nos expresemos tal y como somos, o por lo menos no con todas las personas o con todos nuestros compañeros, sino precisamente

con ellos”. P 2: E.11. (1:1739-1:1906), Una voz más, “Una de las clases que más recuerdo fue una de más ser, en la que la instructora nos hizo quitarnos los zapatos y formamos un círculo y así fuimos rotando nuestros zapatos hasta quedar con los de un compañero, la instructora nos pidió ponernos los zapatos de los compañeros y dar una vuelta alrededor del colegio con ellos y al regresar al aula de clase nos pidió que compartiéramos cada uno de nuestros sentimientos frente a usar unos zapatos que no eran nuestros y que no nos quedan bien”. P 4: E.13. (1:129-1:629). De igual manera durante el ejercicio de observación, se logró determinar el entusiasmo y participación de los aprendices, con el desarrollo de actividades experienciales, que lograban un contacto e interacción directa con el otro.

Por lo tanto, es en este espacio donde se constituye una relación dialógica, un escenario de encuentro, de construcción, surgen comportamientos que promueven interacciones sociales, a través de la comunicación, basadas en el reconocimiento del otro que se encuentra en un escenario educativo, donde no solamente se comparten conocimientos disciplinares y teóricos, sino todo tipo de interacciones que permite asumirse como ser humano. Arias (2009), anota:

En las interacciones sociales, donde se puede observar, distinguir o percibir la cotidianidad en el aula, haciendo énfasis en el discurso oculto de las relaciones de los individuos, en un determinado lugar o escenario. Es en dichas relaciones, donde se producen comportamientos que tienen relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura.(p.34)

En este sentido, las interacciones sociales en el aula de clase, se configuran en un elemento que cobra gran relevancia en la construcción y asociación entre los actores inmersos en el acto educativo, produciéndose así un intercambio de conductas, habilidades, pensamientos, posturas que promueven un desarrollo humano acorde al proceso institucional SENA.

Por otro lado, los aprendices, poseen una ideología frente a la formación SENA, donde ellos mismos expresan su sentir sobre a la formación recibida por sus instructores, anotando lo siguiente.

“Recuerdo mucho una clase con Más Ser, fue muy dinámica, fue algo en lo que adquirimos nuevos conocimientos. Pero del tema que nos quería dar a entender fue una clase en donde hacíamos el papel de dos empresas, una que era los surtidores o los proveedores, y otra que era la que adquiriría los productos, la verdad siento que esas son las clases que verdaderamente lo hace sentir que está en el SENA y no en

una Universidad, donde los profesores enseñan siempre por medio de diapositivas o el tablero”. P 1: E.10. (1:296-1:574).

“con el instructor de Más Ser y, fuimos al picacho, la pasamos genial, y fue espectacular para conocer un poco más a mis compañeros y convivir con ellos, disfrutamos muchísimo el ambiente, la naturaleza”. P 3: E.18. (1:189-1:390).

“Pues profe, la que más me recuerde, la que estamos una vez en el coliseo de ferias, estábamos con una instructora de Más Ser, estábamos jugando una actividad con unos globos, y pues... por qué me gustó?, porque pues, era como pues, al mismo tiempo que era como una actividad dinámica, y nos podíamos relacionar entre todos, sentía que estaba aprendiendo y eso es muy chévere, porque así uno aprende y ni cuenta se dá, ya cuando uno se pone a pensar en la casa o en otros clases, es que se dá cuenta que si aprendió”. P 7: E.2. (1:141-1:507)

En los relatos anteriores, se visualiza que el aprendiz promulga una formación basada en la lúdica, pero además en la vivencia de espacios que posibiliten la interacción con los demás, se refleja su reconocimiento hacia las actividades de aprendizaje desarrolladas por los instructores de competencia transversal, quienes imparten formación por medio de la estrategia didáctica, Más Ser, argumentando acogida, aprendizaje y socialización. Así entonces, las afirmaciones anteriores sugieren una formación que fortalezca el ser humano desde espacios de encuentro, que permitan la experimentación concreta.

Por otra parte, a través de la observaciones de campo, se visualiza un aprendiz receptivo, participativo, cuando el instructor genera actividades lúdicas, que involucre el juego, la relación con los compañeros, la competencia, el reconocimiento de ellos mismos, es decir aquellas actividades que implique la interacción y construcción conjunta, lo anterior se constata de igual manera en los relatos de los aprendices:

“Las clases que más me generan motivación son las clases donde el instructor nos enseña por medio de actividades de juego, donde no estemos rígidos en la silla, ni todos mirando el tablero, sino que todos nos movamos y descubramos cosas de nosotros y de los demás” P 1: E.16. (1:135-1:322).

“A mí me encantan las clases donde nos llevan a otros lugares, salimos de la rutina del ambiente de aprendizaje, donde jugamos, pero que ese juego nos permita conocernos a nosotros mismos y a los compañeros, por eso me encanta cada que tengo clase con los instructores de Más Ser”. P 3: E.18. (1:2260-1:2374).

Es así como se analiza la necesidad expresada por los aprendices, de llevar a cabo actividades formativas que permitan una interacción desde espacios alternos, Duarte (2003),

Redimensionar los ambientes educativos en la escuela implica, además de modificar el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja, un replanteamiento de los proyectos educativos que en ella se desarrollan y particularmente los modos de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general. (p.7)

Ahora bien, cuando se habla de motivación en el aula, se acuerdo a Lamas (2008), los estudiantes experimentan dos tipos de motivaciones, guiando así su comportamiento, expectativas, actitud en el ambiente de clase, además de experimentar necesidades, impulsos, deseos diferentes al momento de interesarse por adquirir el aprendizaje, o desarrollar su proceso formativo de manera satisfactoria, pues su conducta se guía de acuerdo a estas y así mismo espera del entorno que le rodea, por consiguiente, de acuerdo a los relatos de los aprendices se pudo analizar, que los aprendices del programa de especies menores reflejan un mayor porcentaje la motivación extrínseca, lo anterior de algún modo se explica, teniendo en cuenta que el SENA es una institución de formación para el trabajo, donde en un tiempo corto los aprendices incursionan al campo laboral, donde de acuerdo al desempeño que demuestran tienen la posibilidad de obtener un empleo, lo cual se constituye en un motivante para sobrellevar algunas necesidades económicas. Así lo reflejan los siguientes relatos:

“a mí lo que me motiva a esforzarme todos los días en las clases, es lograr con éxito la formación para entrar a trabajar en una empresa, creo que eso ayudaría mucho a mi familia, claro profe, hablando de lo económico”. P 1: E.16. (1:739-1:921).

“Lo que a mí me genera motivación es el hecho de pensar que me falta poquito tiempo para poder entrar a hacer mis practicas a una empresa, y mi proyecto es continuar trabajando ahí para poder independizarme.”. P 4: E.19. (1:1880-1:2061)

“Lo que me genera motivación de estar acá en el SENA, es que sé que voy a poder entrar a una empresa, y es patrocinado por el SENA, entonces sé que voy a estar por seis meses conociendo ese mundo laboral, y quien quita siga trabajando, ojalá profe y me contrataran después de terminar las prácticas”. P 7: E.22. (1:1311-1:1477).

“uno siempre recuerda la motivación por la que usted está ahí, lo que usted está estudiando, además de lo que quiere conseguir, como en mi caso profe, conseguir un buen empleo, entonces, eso lo motiva a uno a estar ahí con muchas ganas y a querer aprender y de querer, sacar adelante lo que está haciendo”. P 8: E.3. (1:1411-1:1725)

Un porcentaje menor de aprendices, expresa sentirse motivado en el ambiente de aprendizaje, por situaciones propias, porque desea adquirir nuevos conocimientos, o porque les apasiona la formación que se encuentran desarrollando, se refleja que sólo un aprendiz de los 23 que componen el grupo, argumenta poseer un proyecto de vida profesional, donde se han planteado continuar con su formación académica en profesión relacionada con la formación que adelanta en el SENA. Tal como lo expresa el aprendiz:

“A mi motiva a aprender, el proyecto de vida que uno se traza, por ejemplo yo me tracé que yo quiero estudiar zootecnia, y estoy estudiando una rama de esa carrera para así seguir estudiando”. P 8: E.3. (1:1828-1:2031).

Schunk, (19997), hace referencia a un tipo de motivación que reluce en el aula de clase, denominada motivación intrínseca, añadiendo que “las actividades intrínsecamente interesantes son fines en sí mismas, en contraste con aquellas cuya motivación es extrínseca, que son medios para algún fin”. (pág. 335). Por ende, en los ambientes educativos, se convierten en espacios de enunciación, donde el estudiante se moviliza sea por motivos personales, familiares, porque les gusta compartir con su grupo de pares, por reconocimiento, o simplemente porque no encuentra otra opción.

Desde éste panorama, se denota un aprendiz que se encuentra presente en el aula, con expectativas, propósitos y metas que van más allá de sus prioridades, llegando así a generar una realidad desdibujada

de su proyecto de vida, lo anterior teniendo en cuenta que su motivación se enlaza con la adquirió de recompensas y elogios, con el ánimo de sobresalir ante sus compañeros de clase, sin una satisfacción por el proceso de aula.

Los discursos que surgieron de la voz de los aprendices, se logra evidenciar la diversidad del grupo, de diferentes orígenes, edades, pero con que comparten un mismo espacio de formación, y un perfil profesional, coinciden en el interés de cambiar sus realidades y que esta formación genere oportunidades que logren mejorar su calidad de vida, incursionando de manera exitosa al mundo laboral. Genera cierta curiosidad el hecho de que de los 23 aprendices, solo uno de ellos manifestó poseer un proyecto de vida, relacionado con el programa de formación que se encuentra desarrollando. Tal vez esta situación es la que en cierta medida brinda explicaciones sobre la actitud del aprendiz en el aula, además de confirmar la teoría de que muchos de los aprendices SENA, se encuentran desarrollando un programa de formación, muchas veces sin un interés en el quehacer profesional, simplemente se considera al SENA como esa plataforma para incursionar al mercado laboral.

Por otro lado, cuando se habla desde el campo educativo de la importancia de que el estudiante se encuentre motivación, se relaciona con la capacidad para adquirir conocimientos de una manera más agradable y así el ejercicio docente se desarrolla fluidamente, pues un estudiante motivado refleja una actitud y aptitud de manera casi que inmediata por el aprendizaje, de acuerdo a Barriga y Hernández (2002), afirman que “el aprendizaje escolar no solo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa a sí mismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida” (p.3).

En este orden de ideas el proceso de aprendizaje se va generando en el plano educativo a partir de las interacciones diarias entre los protagonistas del aula, es allí donde el docente debe poseer la capacidad para analizar su contexto de enunciación, y así promover acciones en favor a la adquisición del aprendizaje en los estudiantes de acuerdo al área del saber que orienta. Cuando se habla de aprendizaje, se hace necesario establecer una serie de estrategias pedagógicas por parte de docente, en este caso del instructor, que permita vislumbrar un contexto de aprendizaje favorable.

En palabras de Zuluaga y Hernández (2002):

Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros, y en un momento y contexto real particular, el ámbito de la institución educativa. Esos “otros”, son de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula. (p.3)

Los aprendices, expresan que se les facilita adquirir el aprendizaje, cuando los instructores desarrollan la práctica educativa de la siguiente manera: “Eeee, físicas, deportivas, eeee no se algo, que, donde uno se tenga que mover mucho”. P 7: E.2. (1:873-1:1091)

“Yo siento que aprendo, o que se me facilita aprender, especialmente con las clases dinámicas, pues por ejemplo que usted esté en el kiosco, y que pues... diga, muchachos, ustedes están como dormidos, vamos a hacer esto, a mejorar esto, vamos a hacer una actividad, inmediatamente me despierto, y me conecto de inmediato con la clase y obviamente aprendo”. P 7: E.2. (1:873-1:1091)

“pues yo siento o experimento que estoy aprendiendo con las clases que tengan parte en la teoría, ciertamente las cuales lea y el procedimiento y que una cosa y la otra, pero ciertamente que tenga como ejemplos, como en parte sea teórico, pero de igual manera didáctico, no una clase donde el instructor se apodere de la palabra y nos haga dormir”. P 2: E.11. (1:714-1:948)

“Bueno, las actividades con las que siento que aprendo, son las clases como lúdicas y como por otro lado en términos prácticos, entonces siento mayor conexión cuando estamos como viendo y haciendo”. P 2: E.11. (1:1066-1:1267).

De acuerdo a los relatos anteriores, se evidencia que los aprendices al momento de aprender, se inclinan por aquellas actividades que incluya la interacción, el movimiento, la práctica, indicando además que es importante la teoría, siempre y cuando tenga aplicabilidad de manera inmediata, además prevaleciendo la lúdica en el proceso de enseñanza. Al respecto Nunez (2002), considera que “la lúdica bien aplicada y comprendida tendrá un significado concreto y positivo para el mejoramiento del aprendizaje en cuanto a la cualificación, formación crítica, valores, relación y conexión con los demás (p.8).

Por ende, por medio del proceso de observación, donde se tuvo la posibilidad de ver la dinámica del grupo, y a través de la entrevista, que el gran porcentaje del grupo se caracteriza por poseer un estilo de

aprendizajes divergente y acomodador, caracterizados estos por facilitarle el aprendizaje cuando se establece contacto directo con el material de estudio, cuando las actividades desarrolladas en el ambiente de formación se establecen como medio para lograr la interacción con los integrantes del grupo, además son aquellos aprendices, que requieren del estímulo del medio que les rodea para interesarse por el proceso llevado a cabo.

Finalmente, tal como se ha insistido, el camino de considerar el aprendizaje como resultado de prácticas sociales y no como un acto interno e individual, inicia con el Estatuto de la Formación Profesional Integral (SENA, 1985), el cual incorpora lineamiento desde teorías constructivista para generar el aprendizaje en los aprendices, donde se insiste en la importancia de establecer interacciones con los otros, la formación en el trabajo, las acciones en el contexto, etc.; principios que regulan la práctica pedagógica del instructor, con el objeto de lograr transformaciones del espacio donde interactúa el aprendiz, producto del cual se genera el aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas desde contextos situados: El reto de la formación Profesional Integral

"En la escuela aprendemos la lección y luego nos someten a la prueba; en la vida, primero se nos somete a la prueba y luego, solo si estamos atentos, aprendemos la lección"

Ernesto Yturralde

El proceso de investigación realizado en Centro Latinoamericano de Especies menores, en el grupo de producción de especies menores, se refleja como un escenario de enunciación de prácticas pedagógicas que se circunscriben hacia la consecución de un sentir desde las entrañas de sus actores, aprendices e instructores, quienes posibilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje con base en sus modos de vivir e interpretar el mundo que les rodea, convirtiéndose así en pieza clave para desentrañar elementos prescindibles en el acto educativo. La Formación Profesional Integral consiste, de acuerdo al modelo pedagógico SENA, en:

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

Por ende la formación se desarrolla mediante una propuesta pedagógica sustentada en el desarrollo humano del aprendiz y en el fortalecimiento de competencias técnicas requeridas para su desempeño en el mundo productivo. En consecuencia de ello, emerge a partir de un enfoque para el desarrollo de competencias y el aprendizaje por proyectos, siendo este último una estrategia didáctica activa, cuya metodología permite crear las condiciones propicias para que el aprendiz adopte un rol activo, y a su vez, el instructor asuma su rol de mediador.

A lo largo de las entrevistas, los aprendices destacaron el papel de los instructores a la hora de experimentar motivación en el proceso educativo, especialmente al momento de aprender, es así como en los relatos de manera repetitiva mencionan las prácticas pedagógicas que generan los instructores de competencias transversales, expresando sentirse motivados por la lúdica que imprimen a las actividades,

lo cual incentiva su participación, socialización y reconocimiento de sí mismos, por otro lado señalan sentirse motivados cuando sienten que el instructor genera una interacción más humana con ellos, permitiendo posibilidad de diálogo.

“Siento mayor motivación por aprender con aquellas actividades en donde los profesores también se ponen en nuestra situación y nos trata como si fuéramos su familia”. P 1: E.10. (1:1549-1:1699)

“la verdad recuerdo mucho las clases con más ser, porque los instructores, lo motivan a uno como persona a no enfocarse a decir no entiendo sino yo puedo hacerlo, son instructores que generan muchas confianza y en sus clases pude ver que siempre hay que decir yo puedo y no la palabra no puedo”. P 9: E.4. (1:128-1:522)

“sino que ellos nos brindan como ese espacio suficiente para que nosotros nos expresemos tal y como somos, o por lo menos no con todas las personas o con todos nuestros compañeros, sino precisamente con ellos”. P 1: E.10. (1:1841-1:2051).

Los instructores, poseen una responsabilidad ética para orientar procesos de enseñanza basados en la integralidad, pues el modelo pedagógico SENA debe ser agenciado por todos los instructores, independiente de su saber disciplinar o pedagógica, se debe partir de que se está formando aprendices que deben adquirir y potenciar competencias para su pleno desenvolvimiento en el campo laboral.

Así entonces, dentro de los elementos motivadores, que los aprendices destacan, y que aportan de manera significativa a su proceso, se encuentran:

- ❖ Desarrollo de actividades lúdicas y experienciales
- ❖ Oportunidad de desarrollar formaciones en espacios diferentes al aula de clase convencional
- ❖ La posibilidad de interacción con los demás y conocerse entre sí.

“me motiva mucho un profesor que llegué contento al salón y nos trate bien, además sea muy claro, que además sea muy creativo y nos de la formación en lugares que no sea las granjas ni el ambiente de formación, así como lo vivimos con más ser”. P 7: E.2. (2:427-2:561)

“Lo que me genera motivación a mi es que sean muy atentos conmigo a la hora de explicar y que no siempre sean serios en sus clases sino que una sonrisa genera mucha más confianza”. P 9: E.4. (1:1853-1:2035).

Por el contrario, los aprendices son conscientes de la importancia del desarrollo de las competencias técnicas, estos se constituyen en los fundamentos de su programa de formación, lo califican como importante, pero no experimentan motivación, lo anterior relacionado con la manera como el instructor orienta la formación, calificando como una clase magistral, tornándose conductista.

De acuerdo a lo anterior, el instructor SENA, independiente de su saber disciplinar, de la competencia que oriente, debe promover espacios de fortalecimiento del ser humano desde una mirada holística, generando acciones de enseñanza que posibilite escenarios de construcción colectiva del conocimiento, y expresiones propias del ser humano, aun así, de acuerdo a lo reflejado en el trabajo investigativo, se vislumbra una dualidad pedagógica muy marcada entre los instructores que orientan competencias técnicas y los instructores que orientan competencias transversales, lo cual se refleja en la manera como orienta su práctica.

Por lo tanto el rol de docente, consiste en observar, construir a partir de la diferencia de sus estudiantes, las actividades de aprendizaje que generen un impacto y recordación, pues sería la manera para insistir verdaderamente un aprendizaje focalizado y estructurado a partir de las emergencias que interactúan en el aula. Así en el SENA Clem, a partir de las observaciones se identificó un instructor que posee un nivel de importancia en el proceso educativo, desde sus conocimientos metodológicos, hasta el hacer, quien determina a través de sus actuaciones las condiciones particulares para crear oportunidades de aprendizaje, abordando su competencia y resultados de aprendizaje.

En el marco de estas reflexiones, se precisa la importancia de prácticas pedagógicas que se constituyen como un espacio que posibilita al aprendiz experimentarse como un ser humano que posee unas características propias, motivaciones, experiencias, realidades, siendo el instructor el vehículo para generar transformaciones sociales e individuales, para ello en su ejercicio docente implementa metodologías didácticas y activas que contribuyan a una formación profesional integral, apostando por

la configuración de un conocimiento técnico y aptitudinal acorde a su perfil ocupacional, al respecto Tapia (1997), añade:

Es necesario que los profesores tomen conciencia del modo en que tienden a configurar el clima de las aulas, ya que sin una modificación adecuada y coherente de éste, es muy difícil que puedan cambiar la motivación de los alumnos. (p.15)

Como acotación en este apartado, se precisa al SENA, como una institución educativa que promueve en sus documentos institucionales, una formación de carácter constructivista, adopta la teoría expuestas por Piaget (1974) sobre el aprendizaje, basado este en un proceso donde el sujeto construye el conocimiento desde un rol activo, autentico, libre y autónomo, con el fin de estructurar la concepción de la Formación Profesional Integral SENA. Así entonces, postulados alejados totalmente de la educación tradicional instruccional, centrada en la mecanización y reproducción automática del conocimiento.

En palabras de Barragán (2012), “un profesor tiene valor por la forma en que –por medio de una disposición humana singular– puede llevar a los estudiantes a aprendizajes altamente efectivos” (p.22). Es por ello que las prácticas pedagógicas, se constituyen de gran relevancia en las instituciones educativas, desde una mirada holística, pues es un elemento donde emergen distintas miradas, posturas, actores, que poseen un punto de encuentro, y es; lograr impactar de manera positiva al estudiante que encuentra formándose desde su humanidad.

Vargas (2010), anota:

Que el sentido de la educación consiste en la apertura de mundo y de horizontes a las siguientes generaciones. Este despertar a la conciencia histórica le facilita a cada individuo su proyección ante los otros, su realización en el mundo mediante tareas concretas de carácter personal: la vocación. (p. 156).

Precisamente en lo mencionado, durante el trabajo de observación de las prácticas pedagógicas, se visualizó que el instructor emprende actividades, a partir de lo consignado en su guía de aprendizaje, partiendo de su criterio y formación profesional, por ejemplo, el instructor que orienta la competencia de

agronomía, dedica su formación a transmitir terminología técnica, a través de exposiciones en video beam, siendo para él indispensable la atención del aprendiz, sin permitir una participación y reflexión de los conocimientos impartidos, su interés radica en brindar los aspectos técnicos que según él, el aprendiz debe saber para desempeñarse en el mundo laboral, es aquí precisamente donde emerge una diferencia marcada entre instructores que orientan competencias técnicas e instructores que orientan competencias transversales.

Por consiguiente, las actividades desarrolladas en el aula desde competencias técnicas, emergen a partir de las teorías conductista de la educación, observándose un rol pasivo del aprendiz en el aula, siendo un reproductor del conocimiento, y el instructor cumple el rol de simple transmisor del mismo, a través de acciones de exposición de temáticas, sin promover una participación en el grupo, y desconociendo la metodología SENA, De acuerdo a Zubiría (2006), frente al rol del maestro:

Tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. (p.2).

En este orden, se hace énfasis en la labor docente en procesos de enseñanza, promoviendo una participación activa del aprendiz en la construcción de su propio conocimiento. Así, entonces de acuerdo a la competencia que se oriente, sin duda se llevan a cabo procesos de enseñanza y puesta en escena.

Al mismo tiempo, se producen acciones pedagógicas conscientes, visualizándose la ética como una herramienta potente cuando nos concientizamos de la importancia de la alteridad, es ir montando la escenografía, la ética es la escenografía en la que se cobija el acto humano, pertenece a una cultura, descende a la cultura no al individuo, se necesita la ética desde la alteridad, el otro como necesidad, como deseo, en palabras de Ricoeur, (1996) “sí mismo como otro”, entonces surge el siguiente interrogante ¿cómo se piensa al otro la escuela?, Para dar cuenta de ese interrogante, se hace necesario otro gesto humano, alteridad ante las máquinas de producción de ausencias. Preguntar a ciertas instituciones, ¿qué preguntas se ha hecho para reparar la alteridad perdida?.

Partiendo de la premisa anterior, se hace ineludible entonces; pensar en una educación inclusiva que permita el pleno desarrollo del individuo en una sociedad compleja y cambiante, promoviendo espacios de reflexión y apropiación de conocimientos situados partiendo de la diferencia; como lo denomina Ortega, (2013), pedagogía de la alteridad, donde se hace necesaria la presencia del otro, posibilitando escenario de encuentro desde la particularidad encaminado a la construcción de una sociedad emancipadora, transcendental, así pensarse el rol del maestro como un orientador en procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando espacios y cerrando brechas generacionales de una educación vertical y transmisora de conocimientos técnicos y memorísticos que no poseen sentido de una praxis situada.

Es así como la función del docente, no es solo dictar una clase o explicar teorías, es vital también desarrollar el acto mismo de dedicar conocimiento con toda la pedagogía que requiere para la construcción de nuevos saberes que logren re significar la realidad del estudiante. Tal y como lo afirma un instructor “nosotros como instructores, tenemos la obligación de formar un ciudadano competente, pero además un ser humano con una actitud con la capacidad de desenvolverse de manera adecuada en todos los contextos a los que pertenece, y lo más importante fortalecido en su aspecto actitudinal” P.2: D.2. (1:1375-1:1601).

En palabras de Zuluaga y Echeverri (1987):

Abordar la pedagogía y los maestros no significa que sean dos cosas diferentes y aisladas, por el contrario, son parte del mismo asunto académico y político. Del hecho de ser intelectual específico se deriva la exigencia de su transición de operador de conceptos a convertirse en conceptualizador de conceptos. Este desplazamiento, que es al mismo tiempo una maniobra epistemológica y política, no es posible si no se produce una conceptualización liberadora del saber pedagógico como disciplina y si a nivel (sic) político no se produce un movimiento magisterial que altere la posición que el maestro ocupa en la división y especialización de los saberes. (p. 15)

Finalmente, se refleja que la función pedagógica del instructor se enfoca en permitir al aprendiz, construir su propio conocimiento, a partir de la puesta en marcha de las estrategias didácticas, estas no sólo

relacionadas con el aspecto cognitivo, sino procedimental y actitudinal que posibilite dotar de sentido el proceso llevado a cabo, además brindando la posibilidad de que el aprendiz se experimente como humano, como un ser que posee cualidades, habilidades, aspectos que lo hacen único e importante. Así, asumir los procesos formativos desde una mirada ontológica, permite un acercamiento y construcción dialógica con el aprendiz, donde se generen relaciones de ayuda mutua, reconocimiento, diálogo y sobre todo una construcción colectiva de la realidad.

CAPÍTULO VI

6. Conclusiones

- El presente estudio de investigación generó un acercamiento a la realidad que experimenta el instructor SENA y el aprendiz en su contexto de actuación pedagógica y escolar, además brindó una mirada comprensiva de los mismos y su quehacer pedagógico que subyacen en un mismo escenario, pero sin duda alguna cada uno interpreta y vivencia de manera diferente. Ésta lectura profunda de la realidad educativa y específicamente las prácticas de los instructores fueron comprendidas desde una revisión amplia y mediada por la reflexión y el diálogo entre la observación, la lectura del discurso de los actores educativos seleccionados, y las teorías en torno al contexto educativo. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas vislumbran una dualidad entre los instructores que orientan competencias técnicas y los instructores que orientan competencias transversales, donde el primero se centra en metodologías desde una orientación técnica, magistral y una metodología de trabajo en el aula de manera individual, por el contrario, el segundo orienta su práctica pedagógica desde una mirada personalista, implementando metodologías lúdicas y didácticas, promoviendo el trabajo en equipo y el fomento de relaciones interpersonales en el aula.
- Los aprendices valoran el saber disciplinar del instructor para su formación académica, considerando de suma importancia las estrategias pedagógicas utilizada para orientar su competencia; por lo cual, se valoran aquellas estrategias alejadas de metodologías conductistas. Además, las entre estos elementos motivadores, los aprendices dan cuenta de la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas en ambientes de aprendizaje diferentes a los habituales, donde se permita el diálogo entre iguales y reconocimiento del otro. En síntesis, las prácticas pedagógicas que motivan al aprendiz por el aprendizaje, son aquellas donde el instructor a través de su didáctica interactúa en el ambiente de formación, con el objetivo de construcción del saber disciplinar, y con mayor énfasis en las acciones permeadas desde la alteridad y reconocimiento del ser que se encuentra en formación. El reto, entonces consiste en proporcionar al aprendiz las herramientas pedagógicas y de aprendizaje ajustadas a sus necesidades, adaptando las intervenciones de las prácticas docentes de acuerdo a las particulares que lo

caracterizan, sus motivaciones, necesidades y aspiraciones, que en esencia quedarán para su desarrollo personal y profesional.

En este sentido, se plantea como importante la necesidad de que los instructores realicen ajustes curriculares y didácticos de acuerdo a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, teniendo en cuenta el conjunto de variables sociales, ambientales, intelectuales y emocionales. Siendo de esta manera indispensable que la institución promueva capacitaciones a los instructores frente a las estrategias pedagógicas, teorías de enseñanza y aprendizaje, motivación, didáctica, posibilitando acciones formativas que motiven al aprendiz por el aprendizaje. Por otro lado, se concluye que el tipo de motivación que emerge en el grupo de Producción de Especies Menores y Economía Campesina, es la motivación extrínseca, ya que, según lo observado y comprendido, los aprendices perciben al SENA como una plataforma para incursionar en el mundo laboral, a través del desarrollo de la etapa productiva del programa de formación.

- Las relaciones que se generan entre las prácticas pedagógicas y la motivación del aprendiz del programa de especies menores por el aprendizaje, se enmarcan como un elemento potente para el desarrollo del proceso formativo, siendo permeado por las estrategias metodológicas que utiliza el instructor para impartir la competencia asignada, así entonces el contexto SENA, sienta su bases pedagógicas en un enfoque por competencias laborales, a partir de tres elementos; saber-saber, saber-hacer y saber-ser, siendo importante no solo una orientación del saber técnico, sino además posibilitar reflexiones frente a las dimensiones del ser, cuyo énfasis, de acuerdo a los relatos de los aprendices; genera en él mayor impacto y recordación, aportando al surgimiento de la motivación por el aprendizaje en el aula de clase, así entonces se establece que el rol del instructor en el acto educativo incide significativamente en su práctica educativa desde un acontecer ético y humano.
- Finalmente, las prácticas pedagógicas comprendidas en el estudio, permitieron concluir que el aprendizaje significativo es aquel que se fundamenta en el reconocimiento del otro, de su ser, de sus intenciones, de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que llevan al aprendiz a tener una formación para la vida, esta formación para la vida, reconoce no solo las competencias institucionalmente establecidas, siendo estas técnico laborales y transversales, sino las competencias de alteridad que hacen

que el aprendiz adquiriera un saber y una relación estrecha con lo que estudia, y no únicamente como un paso a su incursión laboral, y que además sea coherente con las expectativas, interés y realidades de la vida; entre otros, contribuyendo al fortalecimiento del sujeto en la construcción de su proyecto como ser humano, anclada en una relación intersubjetiva entre aprendiz e instructor.

Referencias Bibliográficas

- Acuerdo No. 00008 de 1997. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Comité Nacional de Formación Profesional Integral. Santafé de Bogotá, D.C.
- Álvarez, A. (2012). Autorregulación del aprendizaje en la asignatura de estudios sociales. (Tesis de maestría, Universidad Estatal a distancia, Santa Cecilia). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80551191008.pdf>.
- Álvarez, Y. (2018). Sistematización de una práctica pedagógica: Bitácora de escuela acompañada. (Tesis de maestría, Cinde-Universidad de Manizales, Colombia). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3465>.
- Ángel D. (2011) La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Estudios de Filosofía, (44), pp-pp. 9-37. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Ardisana, H. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes. Vol 4, (pp. 13-27). Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/La_motivacion_como_sustento_indispensabl.pdf.
- Arendt, H. (2009). La condición humana. Buenos Aires. Paidós. 384 p.
- Arias Sandoval, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. Universidad Nacional, UNA. Heredia Costa Rica. Volumen 9. N.2 Pp. 32 a 57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C., (2000). La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: Pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D; Gamboa, A; Urbina, J. Prácticas pedagógicas, perspectivas teóricas (p. 19-38). Bogotá: Ecoe ediciones.
- Barrera, M., y Lora J. (1976). Metodología de la Formación: Fundamentos generales. Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA. Colombia.
- Barriga Arceo, F. D. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa, vol. 5. (p.105-117). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>.
- Bernal, M. Flórez, E. y Salazar, D. (2017). Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado adscrita al programa Ondas de Colciencias. (Tesis de maestría Cinde Universidad de Manizales, Colombia). Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2528>.
- Carr, Wilfred. (1990) Hacia una Ciencia Crítica de la Educación. Barcelona: Laertes. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata. 1996.
- Cervelló, E; Moreno, J; Del Villar, F; Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte. Vol. 2 (pp.53-72). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311126258004.pdf>.
- Chirinos, N; Padrón, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. Revista de ciencias sociales. Vol XVI. (pp. 481-482). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/280/28016320009.pdf>.
- De Zubiría Samper, J. (2006). Hacia una pedagogía dialogante. Recuperado de <https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>.
- Díaz Quero, V. (2004). Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente. Caracas: FONDEIN.

- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Universidad pedagógica experimental, Laurus. Vol.12. libertador. Caracas Venezuela. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>.
- Duque, P. Vallejo, S. Y Rodríguez, J. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Colombia). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Echeverry, A; Zuluaga, O. (1997) Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. En: Colombia Educación y Ciudad. Bogotá: Alcaldía Mayor, v. 4, 1997, p. 12- 23.
- Estatuto de la Formación Profesional Integral SENA. (1997). Acuerdo 008 del 20 de marzo de 1997
- Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadamer H. G. (2003). Verdad y Método I. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gaitán, C. (2005). Prácticas educativas y procesos de formación en educación superior. Serie estados del arte. Bogotá.
- Gaitán, C; Martínez, D; S.J, C. Romero, J; Saavedra, M; Alvarado, P. (2005), Caracterización de la práctica docente Universitaria: Estudio de casos pregrado (Tesis de maestría, Universidad Javeriana Bogotá Colombia). Recuperado de <https://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis11.pdf>.
- García, M. D. (2010). El educador como agente de formación. Tiempo de Educar, Vol.11, (pp. 107-133).
- García, N. (2013). Motivación académica. (Tesis de maestría, Universidad de Almería). Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2288/Trabajo.pdf?sequen>.

- Garzón, M. Botina, M. y Salazar, J. (2018), El miedo en las prácticas pedagógicas. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Colombia). Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/385>.
- Gómez López, L F; (2008). Los determinantes de la práctica educativa. Universidades. Vol. XVIII (29-39). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>.
- Gómez, A. y Perdomo, D (2015), Las prácticas pedagógicas de los docente de grado quinto en relación con la implementación del modelo pedagógico constructivista (tesis de maestría, Universidad del Tolima, Ibagué Colombia). Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1542>.
- Habermas. J. (2007) La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetLaHermeneuticaCriticaDeHabermasUnaProfundizacionDe-5800113%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetLaHermeneuticaCriticaDeHabermasUnaProfundizacionDe-5800113%20(2).pdf).
- Hernández, C. Rodríguez, N. y Vargas, A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. Revista de educación superior. Vol. 3 (pp. 67-87) Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60425380005.pdf>.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Klaus, A. Una epistemología histórica de la pedagogía: (2002). El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Rev. Pedagógica. Vol. 23 (pp 361-385).
- Kolb (1984). Teoría de los estilos de aprendizaje. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820841007.pdf>.
- Leiva, C. (2013), titulado factores que afectan la motivación por el aprendizaje en estudiantes de educación media técnica. (Tesis de maestría, Escuela de graduados en educación, Villavicencio Colombia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11285/619684>.
- Ley 115 de 1994. Ley general de la educación, Colombia, febrero 8

Ley 119 de 1994. Diario Oficial No. 41.216, de 9 de febrero de 1994. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia.
9 de febrero de 1994.

López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Revista Sophia*. Vol 15 (pp 85-101). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>.

López, M. (2018). Presentación. Educar como proceso de transformación en la convivencia. Recuperado de [Dialnet-PresentacionEducarComoProcesoDeTransformacionEnLaC-6627814](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6627814) (1).pdf.

Lozano, L; García, E; Gallego, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Revista psicothema*. Vol. 12 (pp 344-347). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797080.pdf>.

Ortega Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de pedagogía*. Vol. 71 (pp 401-421).

Martínez M. (2002). *Hermenéutica Y Análisis Del Discurso Como Método De Investigación Social*. Paradigma, XXIII, (1), pp-pp. 1- 13. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/download/3049/1442>.

Naranjo Pereira, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Vol. 33, (pp.153-170). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>.

Nunez, P. (2002). *Educación Lúdica Técnicas y Juegos Pedagógicos*. Bogotá D.C: Editorial Loyola

Ortega Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de pedagogía*. Vol. 71 (pp 401-421)

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. XIV, (3), pp-pp. 503-523. Recuperado de: http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf.

- Piaget, J.; Gréco, P. (1974). *Aprendizaje y conocimiento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Pineda, J. (2013). *Comprensión de los sentidos de la enseñanza-aprendizaje del inglés a través de las prácticas pedagógicas*. (Tesis de maestría, Cinde Universidad de Manizales, Colombia). Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1267/Pineda_Loaliza_Jose_Omar_Tesis2014.pdf?sequence=1.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivación y autorregulación del aprendizaje, componentes del rendimiento académico en el aula. *Revista de educación y psicología*. Vol. 82 (pp33-40).
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*, Grupo Historia de la Práctica pedagógica, Bogotá: Editorial Magisterio.
- Quiceno, H. (2010). *Sujeto del saber en el grupo de historia de las prácticas*. Documento inédito cortesía del autor.
- Reglamento del aprendiz SENA. Acuerdo 0012 de 2012.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. España: Editores S.A. Recuperado de <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>
- Ríos Beltrán, R. (2018). *La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia*. Consultado en <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>.
- Rodríguez y Calleja (2015). *Motivación en el alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia*. Vol.1 (pp 197-200). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349020>.
- Romero de Castillo, C. (2014). *Reflexión del docente y pedagogía crítica*. Laurus, vol. 8, núm. 14, 2002, pp. 92-104 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111334007.pdf>.

- Rosario. et.al (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Revista anales de psicología*, Vol. 28 (pp.37-44). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723161005.pdf>.
- Saavedra, J; Bolívar, J; y Mendoza, C. (2018). Mejorar las prácticas de enseñanza de instructores del SENA, regional la Guajira para fortalecer procedimientos de la ejecución de la Formación Profesional Integral. (Tesis de maestría, Universidad de la Sabana, Guajira Colombia). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35263>.
- Sacristán, G. (2002). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Saldaña, L. (2014). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior. (Tesis de maestría, Universidad autónoma de nuevo león, Monterrey). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/4338/1/1080259394.pdf>.
- Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos; y Baptista, María del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editores S.A DE C.V.
- Sánchez, T; González, H. (2016). Saber pedagógico: Fundamento del ejercicio docente. *Revista educación y educadores*. Vol.19 (pp 241-253). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83446681004.pdf>.
- Sandoval, C. (2002). *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Arfo editores. Bogotá.
- Suarez Martin. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docentes y en el desarrollo curricular. *Revista acción pedagógica*. Vol.9 (pp 41-51). Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17010/art6_12v9.pdf?sequence=1.
- Tapia A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Valle, A; Rodríguez, S; Núñez, P; Cabanach, R; González, J; Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de

autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 26 (pp.113-124).
Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11860/1/Revista_20Mexicana-20texto_20final_202009.pdf.

Vargas, J. C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, (30), 145-167.

Vásquez, J. (2016). El modelo pedagógico de la formación profesional integral, un acercamiento a las representaciones sociales de los instructores SENA Centro Agropecuario de Buga, (Universidad Católica de Manizales, Colombia). Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1571/Juliana%20Vasquez%20Mosquera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Zamora, A. (2015). Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de secundaria y su relación con variables cognitivo motivacionales. (Tesis doctoral, Universidad Nacional, Colombia). Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionAzamora/Zamora_Menendez_Angela_Tesis.pdf.

Zarzoza, S. (2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. Modelo teórico de enseñanza y aprendizaje 3P. *Revista acción pedagógica*. Vol 22 (pp114-121). Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetAprendizajeDesdeLaPerspectivaDelEstudianteModeloTe-6223459%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetAprendizajeDesdeLaPerspectivaDelEstudianteModeloTe-6223459%20(5).pdf)

Zuluaga, O (1996). Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En: Martínez, Alberto, Narodowski Mariano. (comps.). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.

Anexos

Solicitud permiso para desarrollar investigación SENA Clem

Permiso para desarrollar investigación



Claudia Fernanda Mazuera

Mié 16/10/2019 23:22

Para: Jhon Fernando Villada Serna



Cordial saludo,

Coordinador academico
Jhon Fernando Villada

El presente correo tiene como objetivo preguntar sobre la posibilidad de desarrollar una investigación en el CLEM, de tipo cualitativa como parte de proceso de maestria que me encuentro adelantando en la universidad de Manizales, la cual pretende conocer ¿cuáles son las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes y su relación con la motivación para el aprendizaje del estudiante?.

La investigación se desarrollaría con aprendices e instructores del programa de especies menores.

De ser posible lo anterior, la universidad solicita un oficio donde se refleje la autorización para iniciar trabajo de campo.

Quedo atenta,

Muchas gracias

Cordialmente,

Obtener [Outlook para Android](#)

Respuesta a solicitud

Permiso para desarrollar investigación



Jhon Fernando Villada Serna

Jue 17/10/2019 14:28

Para: Claudia Fernanda Mazuera



Buena tarde Claudia Fernanda

Se autoriza, pero es necesario que la universidad envíe una carta al subdirector solicitándolo.

Saludos,



SERVICIO NACIONAL
DE APRENDIZAJE

Jhon Fernando Villada Serna

Coordinador Académico

Regional Valle – Centro Latinoamericano de Especies Menores

Carretera Central kilómetro 2 Tuluá - Buga, Colombia

Tel.: +57 (2) 2244921, 22, 23, 2258169, 2249664, 2244330

jvillada@sena.edu.co

www.sena.edu.co



Carta solicitud subdirector

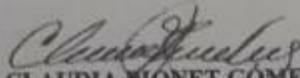
German Suarez Garcia
Subdirector Centro Clem
Tuluá -Valle

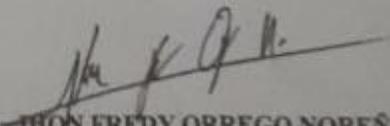
Cordial saludo,

Cómo parte de las actividades de investigación, la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE exige a sus estudiantes la realización de una tesis de Investigación que se constituye en requisito para la obtención del título. La docente Claudia Fernanda Manzuera ha formulado su tesis de grado titulado "*Prácticas pedagógicas y su relación con la motivación para el aprendizaje en aprendices del programa de especies menores del SENA Clem.*". Por lo anterior y con el objetivo de facilitar el desarrollo de dicho trabajo, solicitamos muy respetuosamente le permita a nuestra maestrante presentar el proyecto y tener acceso a la población, lo cual representa para la organización un beneficio al conocer los resultados y guiar la intervención a partir de los mismos, cómo también contribuir al desarrollo del cuerpo de conocimiento y científico de la región.

Confiamos en el profesionalismo y sentido ético de la investigadora.

Agradecemos de antemano su amable atención y positiva respuesta.


CLAUDIA BIONET GÓMEZ
Directora de Tesis
Línea de Educación y Pedagogía
Maestría en Educación y Desarrollo Humano


JHON FREDY ORREGO NOREÑA
Coordinador
Línea de Educación y Pedagogía
Maestría en Educación y Desarrollo Humano

29 OCT 2019
CENTRO LATINO MERICANO
DE ESPECIES MENORES
SENA TULUA
RECIBIDO

Consentimiento informado



Nombre: Prácticas pedagógicas del instructor SENA y la motivación del estudiante por el aprendizaje

Participante: Claudia Fernanda Mazuera
Asesora de tesis: PhD. Claudia Bionet Gómez Álzate

Por medio de la presente acepto participar de la investigación denominada: **Prácticas pedagógicas del instructor SENA y su relación con la motivación por el aprendizaje de los estudiantes del programa de especies menores, Tuluá Valle.** Proyecto de tesis desarrollado por estudiante de maestría de la Universidad de Manizales.

Los objetivos del presente estudio se orientan a:

Comprender las prácticas pedagógicas del instructor SENA y su relación con la motivación por el aprendizaje de los aprendices del programa de especies menores, Clem Tuluá Valle.

Se me ha explicado que mi participación se orienta a responder una entrevista semi estructurada, y permitir la observación de las prácticas pedagógicas que oriento con los aprendices, las anotaciones y datos que se derivan de las mismas serán tratados de manera confidencial en la transcripción de la tesis, por medio de códigos, con el fin de salvaguardar mi privacidad. Me es claro que los resultados y datos que se obtengan son de carácter descriptivo.

Después de leer la información contenida en este documento y de haber recibido la explicación verbal sobre el objetivo del presente ejercicio investigativo, con el ánimo de aportar a la formación profesional de los aprendices, manifiesto que participo de manera consiente, desinteresada y voluntaria en la presente investigación de carácter netamente académico.

Entiendo que los datos de los actores implicados (instructores y aprendices), serán manejados de manera confidencial, en tanto que la finalidad de los siguientes datos se constituye como requisito de idoneidad para la presente investigación.

Autorizo participar de la presente investigación, para ello proporciono los siguientes datos:

NOMBRE:-----

CEDULA: -----

FIRMA: -----

Instrumento # 1			
Objetivo: Conocer las estrategias metodológicas que los docentes emplean en sus prácticas pedagógicas.			
GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS			
NOMBRE DEL INSTRUCTOR:			
FECHA DE OBSERVACIÓN:			
PROGRAMA DE FORMACIÓN:			
COMPETENCIA:			
Hora de inicio de la observación:		Hora de término de la observación:	
PROPÓSITO: Registrar las prácticas pedagógicas de los instructores a través de la observación, analizando los aspectos relevantes y actitud de los aprendices en el desarrollo de la misma.			
EL INSTRUCTOR			
		SI	NO
1	Al iniciar la clase se percibe un ambiente cordial y de respeto con los aprendices		
2	Explica al grupo el objetivo de la formación		
3	Presenta al grupo los aprendizajes esperados de la clase		
4	Recupera saberes y expectativas de los aprendices sobre los contenidos a estudiar		
5	Facilita que se relacione el contenido estudiado con la vida cotidiana de los aprendices		
6	Al inicio brinda un espacio de repaso del tema visto en la clase anterior		
7	Sigue un plan didáctico durante la clase		
8	Contenidos y desarrollo desde el docente		
	a) Hace uso de ayudas didácticas y/o audiovisuales ¿Cuáles?		
	b) ¿La clase se desarrolla de manera magistral?		
	c) ¿La clase se desarrolla de manera lúdica y didáctica?		
	d) ¿Plantea trabajo en equipo?		
	e) ¿Plantea trabajo individual?		
	d) ¿Se asegura que los aprendices comprendan cómo se realizarán las actividades?		
	h) ¿Retoma los razonamientos expresados por los aprendices en sus explicaciones?		
	i) ¿Monitorea el trabajo de los aprendices y/o de los equipos?		
	j) ¿Retroalimenta "en corto" a los aprendices y/o equipos durante la clase?		
	k) ¿Identifica las estrategias de los aprendices para resolver problemas?		
	l) ¿Guía la confrontación respetuosa de las estrategias de los aprendices para resolver problemas?		
	m) ¿Realiza comentarios u observaciones sobre las estrategias de los aprendices?		
	n) ¿Corrige errores en las estrategias seguidas para resolver problemas?		
	o) ¿Realiza actividades ajenas al proceso de enseñanza durante la clase?		
9	¿Asume un rol específico en el desarrollo de la formación?		
	a) ¿docente autoritario?		
	b) ¿docente permisivo?		
	c) ¿docente democrático?		
10	¿Realiza reconocimiento a los aprendices frente al proceso formativo?		
	¿De qué manera?		

11	¿El instructor reconoce el proceso y esfuerzo de los aprendices en la tarea?		
	¿Reconoce el producto final de la tarea?		
12	a) ¿Obtiene evidencias del aprendizaje de los aprendices?		
	b) ¿Comunica criterios de evaluación en cada tarea?		
	c) ¿Retroalimenta los aprendizajes de los aprendices?		
	e) ¿Utilizar instrumentos y/o técnicas específicas para el aprendizaje, para la convivencia, para un ambiente propicio?		
	¿Cuáles?		
13	Estipula tiempos para la entrega de evidencias de aprendizaje?		
	¿Propone cantidad de actividades en una misma clase?		
	¿Se ejecuta una actividad de aprendizaje, priorizando el proceso de la tarea?		
14	Actitud del aprendiz		
	q) ¿Muestra interés durante el desarrollo de la clase?		
	b) ¿Participa de manera activa de inicio a final en las actividades propuestas por el instructor?		
	c) ¿Realiza preguntas frente a los contenidos?		
	d) ¿Realiza aportes de la temática abordada?		
	e) ¿Participa de las actividades grupales?		
	d) ¿Prefiere trabajar solo?		
	h) ¿muestra respeto por el instructor?		
	i) ¿Acata de manera ágil las instrucciones?		
	j) ¿Retroalimenta aportes que hace algún compañero?		
	k) ¿Después del descanso, el grupo llega a tiempo al ambiente de formación?		
	i) ¿Se evidencia concentración en la clase y en la tarea?		
	l) ¿Participa de la evaluación que realiza el docente?		
	m) ¿Realiza actividades ajenas al proceso de aprendizaje durante la clase?		

Adaptado de: Epstein (1989)

Instrumento # 2**Guía de entrevista semi-estructurada****Instructores****Objetivos:**

1. Conocer las estrategias metodológicas que los docentes emplean en sus prácticas pedagógicas.
3. Interpretar la relación entre prácticas pedagógicas y la motivación para el aprendizaje de los aprendices de especies menores.

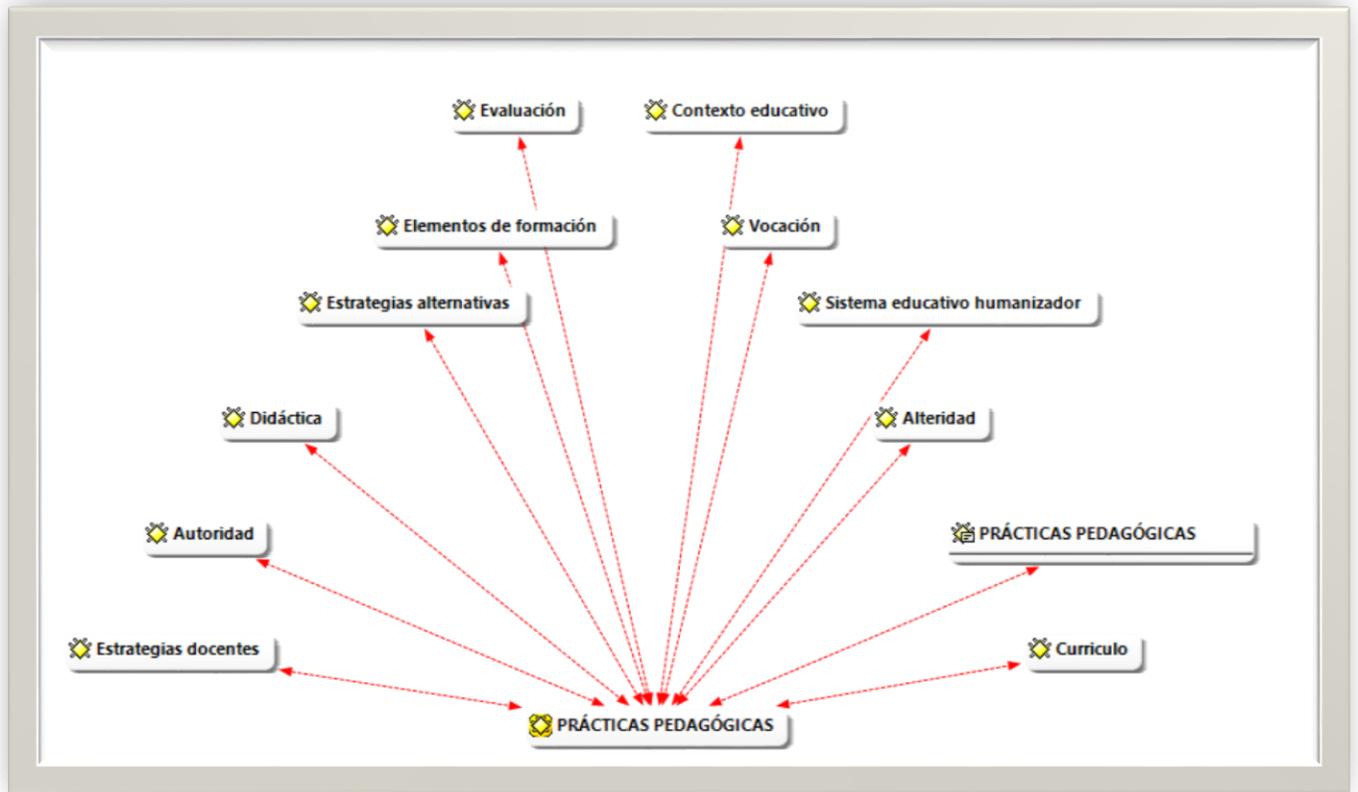
Describa los elementos que considera al momento de preparar una formación?
¿Usted considera importante la motivación de sus aprendices en el ambiente de formación? , argumente.
¿Qué estrategias implementa con sus aprendices para generar motivación por el aprendizaje?
¿Para usted, como sería una clase exitosa?
¿Qué métodos utiliza para evaluar el aprendizaje en sus estudiantes?
Describa una experiencia pedagógica como instructor que le haya generado algún tipo de aprendizaje.
Algo que desee agregar frente al tema de la motivación por el aprendizaje?

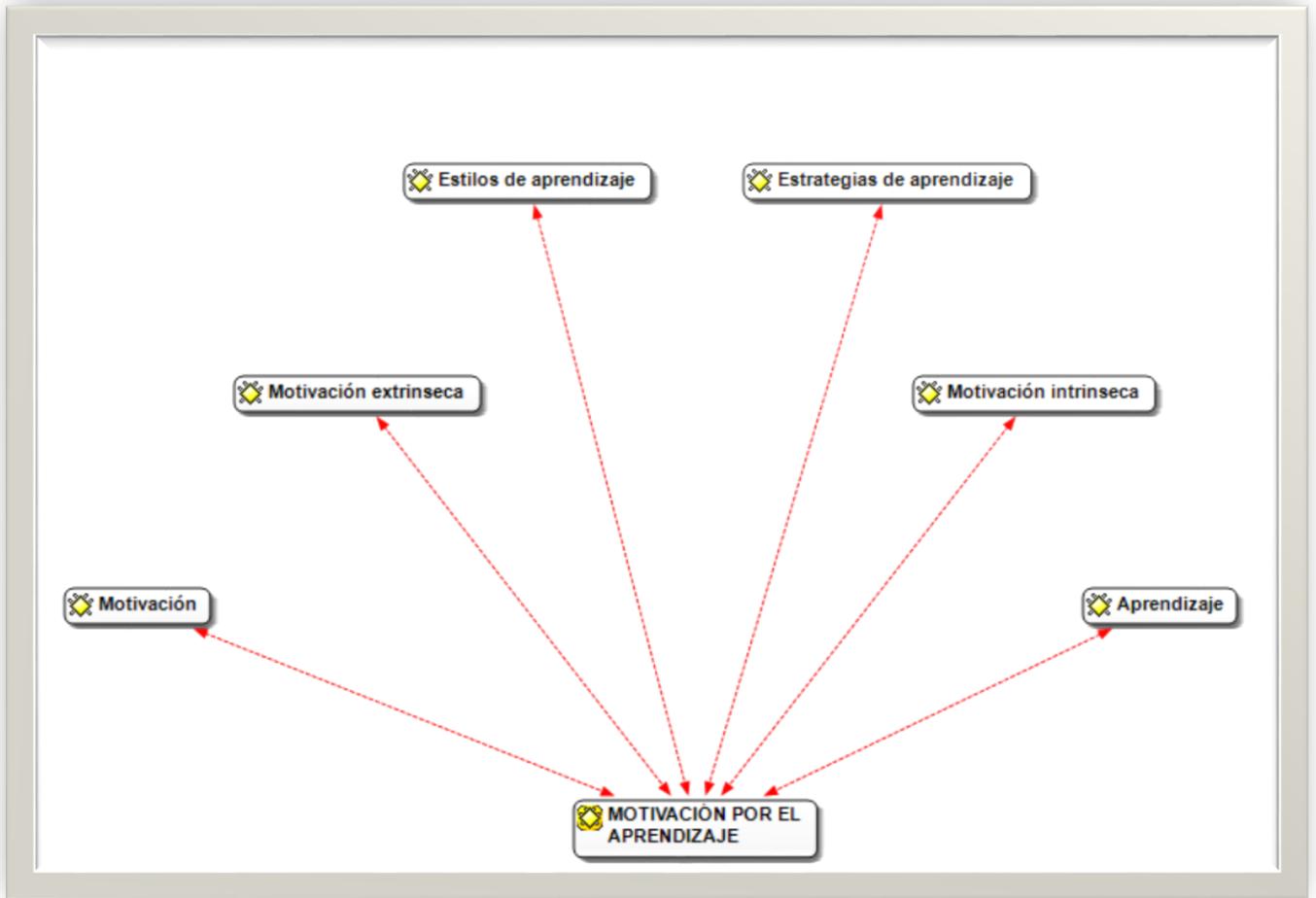
Guía de entrevista aprendices:

2. Identificar los elementos que los aprendices definen como motivantes en el proceso de aprendizaje.
3. Interpretar la relación entre prácticas pedagógicas y la motivación para el aprendizaje de los aprendices de especies menores.

¿Describa una clase que más recuerde?
¿Qué tipo de clases le generan motivación?
¿Con qué tipo de actividades desarrolladas por los docentes siente mayor conexión?
¿Qué papel juega en usted la motivación al momento de aprender?
¿A usted qué le genera motivación al momento de aprender?

ATLAS TI





Transcripción entrevistas, codificación Atlas Ti

Códigos: [Currículo]

P 1: D.1. (1:238-1:539)

“yo tengo en cuenta los elementos que me determina la institución, que son: Programa de formación, proyecto, fase del proyecto, guía de aprendizaje actividad de aprendizaje, sub-actividad de aprendizaje (conocimientos de conceptos y principios, conocimientos de proceso y criterios de evaluación)”.

P 2: D.2 (1:405-1:461)

“Considero indispensable poseer la guía de aprendizaje, cuál es el objetivo de la clase, qué les voy a enseñar”

P 3: D.3. (1:214-1:666)

“pues bueno creo que es importante primero, tener muy claro, que es lo que se pretende con la formación, no siempre las sesiones, digamos, tienen los mismos objetivos, a veces se trata de impartir conocimientos nuevos, a veces, se trata de que... de que se generen debates, otras se trata de escuchar lo que el estudiante tiene para presentar, es decir, a partir, a partir del objetivo central, es que uno empieza a preparar la formación como tal”.

P 5: D.5. (1:492-1:733)

“los elementos que considero necesario al momento de preparar una clase, sería una guía de aprendizaje, donde yo haga un, un... unaaa, pues como una introducción de lo que vamos a ver, que yo los concientice sobre el tema que vamos a ver”.

P 5: D.5. (2:490-2:689)

“cuando uno como docente debe transmitir al estudiante unos conceptos que llevan una regla general, y que en la mayoría de ocasiones debe hacerse de manera teórica para que ellos vean el paso a paso”.

Códigos: [Autoridad]

P 1: D.1. (2:630-2:797)

“Hacerles entender que todo tiene su momento para evitar que la sesión se desvíe totalmente y también que se pierda el respeto por el instructor o entre ellos mismos”

Códigos: [Didáctica]

P 2: D.2. (1:2735-1:2975)

“conocerlos por medio de su historia, quiénes son, explicarles que, estamos pegados a, a los demás, ee, estamos arraigados a una guerra y a una nación, y por lo tanto, debe ser importante, cuando uno entiende que.. que pertenece a algo..”

Códigos: [Elementos de formación]

P 1: D.1. (1:683-1:862)

“también las herramientas, equipos o elementos que se requieren (marcadores, hojas, video beam, parlantes, computadores, celulares, etc) intencionalidad pedagógica de la sesión”.

Códigos: [Alteridad]

P 1: D.1. (4:418-4:479)

“saber escuchar para entender y poder solucionar o redirigir”.

P 2: D.2. (1:1375-1:1601)

“hay que comprender que como seres humanos y como estudiantes, como están en proceso de formación, eee, algunos e presentan al ambiente de clase, cargados desde sus casas y ámbitos sociales, que influyen en su actitud en el ambiente de formación”..

P 2: D.2. (2:999-2:1177)

“Inicié yo con mi historia, con el fin de que ellos vean, que yo soy un ser humano igual a ellos, con raíces, con familia, y con obstáculos, pero que se han podido superar”.

P 2: D.2. (2:3353-2:3671)

“cuanto siento que hay movilización en los muchachos, con respecto a sus procesos como personas, cuando hay un crecimiento del ser, cuando son más considerados con el que está al lado, cuando son más observadores, cuando son más conscientes de que.. de que.. sus actos afectan al otro, ya sea de manera positiva”.

Códigos: [Estrategias alternativas]

P 1: D.1. (3:1214-3:1718)

“hay una experiencia muy bonita y que me marcó muchísimo en mi proceso y labor como docente, y fue haber tenido un aprendiz ciego el cual me llevó a cuestionarme mis métodos, estrategias y técnicas didácticas adentrándome un poco más en este campo y generando algunas ayudas tales como explicaciones en audio a través del Whatsapp (personalizado) modificación de las guías de aprendizaje, impresión de las guías en braille, incluso generar una amistad con el aprendiz para mejorar la confianza”.

P 1: D.1. (3:1832-3:1974)

“Por otra parte la evaluación también debí modificarla y acudir a una persona que supiera de braille para revisar las respuestas entregadas”.

Códigos: [Estrategias docentes]

P 1: D.1. (1:549-1:677)

“me parece primordial tener muy presente la población, el tiempo, ambiente de formación, técnicas didácticas y pausas activas”.

P 1: D.1. (1:1024-1:1120)

“la energía que proyecte el docente, se verá reflejada de una u otra manera con los estudiantes”.

P 1: D.1. (1:1406-1:1637)

“hay que ser muy dinámico, impredecible incluso y hacer lectura constantemente de la sesión para detectar en qué momento se requiere una pausa, un chiste o una dinámica grupal, preferiblemente acorde al tema que se está viendo”.

P 1: D.1. (1:2574-2:171)

“También me gusta variar las sesiones, es decir; un día con video, otro con lectura dirigida y socialización por varias estrategias (mesa redonda, debate, un juego de competencias por equipos etc) otro con una mezcla entre magistral y colaborativa con los aprendices, otra con lúdicas (luego de tener la teoría apropiada por parte de los aprendices)”.

P 1: D.1.(2:1146-2:1312)

“y esto siempre lo hago, siempre mirar a los aprendices a los ojos mientras argumentan, opinan o intervienen de alguna manera, darles la importancia que se merecen...”}.

P 1: D.1. (2:1314-2:1629)

“finalmente, un tema que de verdad permea mucho en las instituciones educativas, y es algo que me ha funcionado. Y es no permitir el uso del celular durante la sesión, salvo en casos excepcionales. Eso los desmotiva, lo han manifestado de otros instructores que no les ponen cuidado mientras exponen o hablan”.

P 1: D.1. (3:2404-3:2634)

“saber en qué momento cambiar algo si se requiere, motivar, hacer una pausa activa, incluso suspender la sesión para atender un estudiante que presente una situación que requiera atención inmediata (salud, emocional, psicológica)”.

P 1: D.1. (3:2638-3:2865)

“Cada sesión lleva el “toque personal” del docente, hay que tener cambios o picos de voz que generen variaciones en el ambiente eso los despierta, los pone alertas, el humor es muy importante pues permite un momento diferente”.

P 1: D.1. (3:2943-3:3220)

“considero juega un papel fundamental en el tema, es la energía con la que el docente aborde y desarrolle la sesión es primordial, el compartir una golosina con los estudiantes... pienso, yo, genera un grado de familiaridad y de “ustedes me importan” les traje un detallito....”.

P 1: D.1. (4:487-4:831)

“además, hacer los acuerdos al inicio de la formación y recalcarlos cada que sea necesario., hacer de la solidaridad del grupo una constante, al igual que del trabajo en equipo, siempre hacerles entender que se están formando para el trabajo y la vida, y finalmente, pero no menos importante, es ser auténtico, eso los marca para siempre”.

P 2: D.2.(1:2215-1:2483)

“yo pienso que la actitud con que se llega al sitio de formación es muy importante, siempre una sonrisa, un saludo, buena energía, eee con el fin de no generar barreras , algunas personas o docentes creerían que con ello, pues se debilita la disciplina, pero no. Así después de generar ese primer acercamiento cordial con ellos, pienso que se la formación se va dando de manera adecuada.”.

P 2: D.2. (2:1581-2:1765)

“algunos, me ha pasado que algunos se sorprenden cuando, en tan.. tan poquito tiempo los llamo por su nombre, y entonces, siento, que eso es algo, algo que ha dado un buen resultado”.

P 4: D.4. (1:317-1:569)

“el tipo de formación que voy a desarrollar, si la clase es muy teórica, si es práctica, y.. pues... teniendo en cuenta.... pues miro qué tipo de, de manejo le voy a dar al grupo, si son jóvenes, si son personas mayores, eso es como lo primero que miro”.

P 5: D.5. (1:1539-1:1754)

“Procuro al inicio generar ejercicio de memoria y agilidad mental, aunque a veces me toca enseñarles el tema por premura del tiempo, pero si abro la posibilidad para que los aprendices puedan dialogar entre ellos”.

P 4: E.13. (1:2028-1:2251)

“por ejemplo con la instructora Angélica realizamos lecturas en las cuales ellas nos cuestiona y nos pide una conclusión sobre lo leído, también creando mesas redondas para compartir los talleres o trabajos realizados”.

P 6: E.15. (1:131-1:501)

“Una de las clases que más me gustaron fue la de la instructora de la instructora Gloria, porque fue muy gracioso. Estábamos en un examen. Entonces pensamos que iba a ser súper difícil, pero cuando menos pensábamos la profesora llegó y todos estamos esperando ahí, como como que hoja papel escribirte una. Y no fue así. La instructora llegó con juegos, con bailes”.

Códigos: [Evaluación]

P 1: D.1. (2:2531-2:2650)

“Por observación directa, aplicándoles estudios de caso que deben socializar mediante dramatizados, juegos de roles etcetera”.

P 1: D.1. (2:2901-3:216)

“También hago uso de respuestas escritas como cuestionarios mediante estudios de casos que los lleven a analizar, pensar y responder. Ensayos para despertarles la capacidad de raciocinio, redacción y ampliar

los puntos de vista tanto personales como grupales Mediante lúdicas, allí nos podemos dar cuenta que las preguntas no respondidas requieren reforzamiento por parte del instructor”.

P 1: D.1 (3:218-3:592)

“también por medio de trabajos escritos aplicados a una Mipyme, siempre con revisión y socialización para verificar que lo plasmado quede entendido y correcto, en ocasiones, aunque, en realidad me gusta hacerlo de manera continua, mmm y es mediante la participación en la sesión se puede evaluar, sin que ellos lo tomen como evaluación lo que les genera tranquilidad...”.

P 1: D.1. (3:608-3:1062)

“finalmente también hago uso de pruebas en plataforma virtual, si es dirigida y supervisada por el profe, mm, considero que eso genera mayor credibilidad, aunque entran en juego el manejo de herramientas ofimáticas, la comprensión de lectura, saber seguir instrucciones, estrés generado por el tiempo de la prueba, la correcta elaboración de la prueba, la conectividad, los distractores, la posibilidad de consulta en los diversos navegadores etc”.

P 2: D.2. (3:691-3:933)

“lo primero es la observación, que nos permite mirar procesos, prácticas y avances, no?, mmm, por medio, eee. También podría ser, mmm la conversación, los talleres, mmm trabajos escritos, eee listas de chequeo, mmm entre otras evidencias”.

P 3: D.3. (1:2503-2:131)

“yo.. evaluó muchísimo mmm el proceso, pero también soy consciente de que el proceso por si solo no es suficiente, a veces hay un buen proceso y se llega a un mal resultado, me parece que es necesario como equilibrar ambas cosas”.

P 3: D.3. (2:373-2:546)

“considero que la evaluación debe ser muy muy completa, pues existe un proceso que debe seguirse para obtener un resultado, y de no hacerse de manera adecuada, todo falla”.

P 4: D.4. (1:2331-1:2456)

“he aprendido que...las pruebas de conocimiento son las más acordes para generar proceso de evaluación, midiendo el estándar a través de una lista de chequeo”.

P 4: D.4. (2:48-2:337)

“soy muy práctica en las cosas, entonces, pues realmente eee ,me guio mucho con los procedimientos, entonces si intento que, que el estudiante tenga presente qué le voy a evaluar, qué le voy a mirar, pero me gusta mucho las listas de chequeo, y me gusta mucho la evaluación de pregunta”.

P 4: D.4. (2:364-2:514)

“pues causa a veces temor en los muchachos pero pues igual a medida que uno les va preguntando, ellos van haciendo como, como guardando en su memoria”.

P 5: D.5. (1:2113-1:2238)

“Para evaluar el aprendizaje, lo hago por lo general por medio de evaluaciones escritas, talleres y exámenes de conocimiento”.

Códigos: [Prácticas pedagógicas]

P 1: D.1. (1:2286-1:2571)

“también hago por lo general, un breve repaso de la sesión anterior y su importancia, así como la presentación del tema o sesión del día y su relación directa con el programa, eso les indica que no es una sesión de “relleno” y que hay una razón de ser o intencionalidad pedagógica”.

P 5: D.5. (1:1196-1:1377)

“en mis...clases, trato de hacer una actividad motivante antes de, como para que, para romper ese hielo, para que sí, lo que dije anteriormente, para que haya una buena disposición”.

P 7: E.2. (1:141-1:507)

“Pues profe, la que más me recuerde, la que estamos una vez en el coliseo de ferias, estábamos con la profesora Beatriz, estábamos jugando una actividad con unos globos, y pues... por qué me gustó?, porque pues, era como pues, al mismo tiempo que era como una actividad dinámica, pues, en ese mismo tiempo se iba dando cuenta el aprendizaje de cada estudiante”.

P 1: E.10. (1:296-1:574)

“fue una clase muy dinámica, fue algo en lo que adquirimos nuevos conocimientos. Pero del tema que nos quería dar a entender fue una clase en donde hacíamos el papel de dos empresas, una que era los surtidores o los proveedores, y otra que era la que adquiría los productos”.

P 1: E.10. (1:1549-1:1699)

“Siento mayor conexión con las actividades en donde los profesores también se ponen en nuestra situación y nos trata como si fuéramos su familia”

P 1: E.10. (1:1841-1:2051)

“sino que ellos nos brindan como ese espacio suficiente para que nosotros nos expresemos tal y como somos, o por lo menos no con todas las personas o con todos nuestros compañeros, sino precisamente con ellos”.

P 2: E.11. (1:1739-1:1906)

“Me siento muy a gusto, cuando ellos nos brindan como ese espacio suficiente para que nosotros nos expresemos tal y como somos, o por lo menos no con todas las personas o con todos nuestros compañeros, sino precisamente con ellos”.

P 4: E.13. (1:129-1:629)

“Una de las clases que más recuerdo fue una de más ser, en la que la instructora nos hizo quitarnos los zapatos y formamos un círculo y así fuimos rotando nuestros zapatos hasta quedar con los de un compañero, la instructora nos pidió ponernos los zapatos de los compañeros y dar una vuelta alrededor

del colegio con ellos y al regresar al aula de clase nos pidió que compartiéramos cada uno de nuestros sentimientos frente a usar unos zapatos que no eran nuestros y que no nos quedan bien”.

P 3: E.18. (1:189-1:390)

“con el instructor de Más Ser fuimos al picacho, la pasamos genial, y fue espectacular para conocer un poco más a mis compañeros y convivir con ellos, disfrutamos muchísimo el ambiente, la naturaleza”.

P 4: E.19. (1:130-1:493)

“La clase que más recuerdo es cuando el instructor de Más Ser nos dio la clase con otro grupo que no conocíamos ni nada y se unió con el instructor Hernán Felipe de mas ser, nos hicieron dividir en grupos con personas que no conocíamos y a realizar toda la actividad en inglés, nos pusieron a correr por toda la sede buscando globos salón por salón jajaja”

P 6: E.21. (1:842-1:1041)

“Me gusta mucho cuando ellos llegan animados, cuando inician con alguna dinámica o con un juego, porque siento que así entra uno más en confianza con los compañeros, y ya queda listo para aprender”.

Códigos: [Vocación]

P 1: D.1. (4:1-4:326)

“Saber manejar las intervenciones es crucial para reorientar, animar, o detener alguna que se salga del tema, mmm, algo que es primordial y que algunos docentes no lo hacen, es felicitar y resaltar lo bueno es de mucha importancia, además ser asertivo para decir que algo no es correcto, sin hacer sentir mal al estudiante”

P 2: D.2. (3:172-3:436)

“igual cuando uno, mmm, hace el esfuerzo y cuando uno ama lo que hace, mmm, pienso que para los que tienen esos procesos un poco en tiempos mas larguitos, mmm en determinado momento les va a calar, no, y van a iniciar su proceso, como de..mm de transformación”.

P 2: D.2. (3:2524-3:2701)

“pues si uno no ama lo que hace, no está en el lugar correcto, pienso que es demasiado importante la motivación y... en ese sentido de servicio que debe haber en los educadores”.

P 3: D.3. (2:2180-2:2560)

“no solamente debemos pensar en la motivación de los aprendices, sino nosotros también estar motivados, a veces el docente, se basa mucho en cómo los motivo, pero llega como, con los mismo, con una actitud negativa que no conecta, entonces creo que ese tema de la motivación debe partir inicialmente de quien orienta la formación y hay si pensar en quienes la van a recibir”.

P 4: D.4. (2:1693-2:1914)

“nosotros como docentes somos el espejo de nuestros estudiantes, entonces en ese orden de ideas, mmmm, el docente es el que primero debe llegar motivado al ambiente de formación u asó lograr conectar a los estudiantes”.

P 5: D.5. (2:147-2:268)

“todos los días de mi vida, cuando entro a formación me llevo algo de ellos, de mis estudiantes, cada día trae algo nuevo”.

P 6: E.1. (1:1243-1:1425)

“Si profe, del uno al 10?, el 10, por qué?... mmmm, porque si a uno no lo motivan a aprender, a aprender nuevas cosas, como... como se va a enfrentar al mundo diario, al diario vivir”.

Códigos: [Sistema educativo humanizado]

P 2: D.2. (3:2119-3:2369)

“pues creo que, el interactuar con otros ambientes, con otras personas que no conocemos, en ambientes que pensamos que de pronto nunca podríamos estar ahí.. y.. pues tomarlo de una bonita manera y d como ayudar, eee, pienso que es enriquecedor”.

Códigos: [Aprendizaje]

P 1: D.1. (1:1137-1:1315)

“hacerles entender la importancia de la sesión de clase que van a ver, los conocimientos que van a apropiarse y su relación directa con el programa de formación y la vida diaria”.

P 1: D.1. (2:406-2:628)

“También me gusta hacer un chiste oportuno relacionado con el tema o una historia de la vida real que los lleve a entender mejor con ejemplos el tema o contenido que están viendo, eso genera mayor poder de recordación”.

P 1: D.1. (2:800-2:1113)

“En muchas ocasiones, por lo general, me gusta incentivarlos a que pregunten y que también expongan sus historias relacionadas con el tema, animarlos, felicitarlos por la intervención (así el aporte no haya tenido relación con el tema) y de dicha intervención hacer un feed back afianzándola o redirigiéndola...”.

P 1: D.1. (2:1818-2:2117)

“Una clase exitosa es aquella en la cual el tema lo apropiaron los estudiantes, lo pueden explicar, lo pueden aplicar a la vida laboral y/o personal, las dudas fueron resueltas, los aprendices se mantuvieron atentos y alertas y el instructor se sintió satisfecho con los vividos durante la sesión”.

P 1: D.1. (2:2653-2:2898)

“para verificar la apropiación de los conceptos técnicos y su parte actitudinal, teniendo en cuenta que no todos tienen capacidades actorales, pero siempre llevándolos a una reflexión frente al tema y reforzando continuamente el aprendizaje”.

P 3: D.3. (1:1457-1:1605)

“Procuro generar espacios, en los que ellos sientan que lo que ellos están recibiendo les va a servir para su vida cotidiana, para su vida practica”.

P 3: D.3. (1:1834-1:1987)

Una clase exitosa para mí, sería una clase en la que estudiantes y docente, se lleven algo, es decir que exista un aprendizaje, que exista una ganancia”.

P 3: D.3. (1:2141-1:2334)

“al final hacer como el análisis de... de, qué se lleva uno, qué aprendizaje tiene, a qué conclusión llega?, es decir, creo que el éxito radica principalmente en lo que se obtiene con la clase”.

P 4: D.4.(1:2037-1:2185)

“una clase exitosa es la que los aprendices aprenden y lo disfrutan, para mí, y cuando aprenden, pues en últimas terminan diciendo... aaa, ya entendí”.

P 5: D.5. (1:1830-1:2006)

“Para mí una clase exitosa, seria donde al menos uno de mis estudiantes, sienta que adquirió un aprendizaje, y que ese aprendizaje lo va a poner en práctica en su vida diaria”.

P 7: E.2. (1:2243-1:2439)

“Si profè, claro, que lo motiven a uno a estar despierto y atento, pues porque... uno, uno dormido que va a aprender, nada, (risas), tiene que estar uno activo y motivado pues como para aprender”.

P 8: E.3. (1:953-1:1113)

“Eeee, profè, cuando son dinámicas, cuando son dinámicas, y cuando uno está haciendo la labor, mientras que está activo, siento, siento que así uno aprende más”.

P 9: E.4. (1:1537-1:1749)

“Siempre pongo lo mejor de mí a la hora de aprender nuevas cosas porque siempre hay que tener las mentes positivas a la hora de aprender porque son cosas que más adelante nos van ayudar mucho en nuestras vidas”.

P 2: E.11. (1:419-1:527)

“Lo motiva a uno a aprender porque ella pone ejemplos concisos o ejemplos, que le llegan más a uno de joven”.

P 3: E.12. (1:435-1:594)

“Con los videos porque hay saco a explorar la creatividad y me parece más que una actividad académica es un entretenimiento que para mi gusto es enriquecedor”.

P 8: E.7.pdf - 8:5 (1:1772-1:1894)

“Me genera motivación pensar qué voy a aprender más y que voy a tener nuevos conocimientos, y eso es lo que más me motiva”.

P 9: E.8. (1:915-1:1071)

“Cuando el instructor explica las cosas de forma sencilla y fácil de entender, en esos momentos donde se siente que el conocimiento es adquirido de verdad”.

P 3: E.18. (1:1370-1:1632)

“Me siento a gusto cuando un tema en particular muy interesante, me motiva a saber más sobre ello, y para mí es muy importante estar motivada a la hora de aprender, porque así me logro concentrar más y disfruto la información, y se me facilita el aprendizaje”.

P 5: E.20. (1:894-1:1203)

“En las cuales los docentes no solo explican de una forma teórica si no que lo llevan desde su experiencia en el campo debido a que no siempre podremos encontrar los mismos casos y muchas veces se ve alterada esa teoría en la realidad dando a conocer diferentes problemas en el desarrollo del conocimiento”.

Códigos: [Estilos de aprendizaje]

P 6: E.1. (1:130-1:527)

“Mmmmm, una clase que yo recuerde.... La de hace ocho días, eeee, que hicimos un bache sobre un concentrado para la unidad de conejos, eee, estuvimos en la planta de concentrados, haciendo, eee mezclando ingredientes para hacer un concentrado del 17% de proteína, para suministrarlo a la unidad de conejos, profe, la verdad me gustó esa clase porque, me apasiona mucho eee, la nutrición animal”.

P 6: E.1. (1:1032-1:1124)

“Eeee, mmmmm, físicas, deportivas, eeee no se algo, que, donde uno se tenga que mover mucho”.

P 7: E.2. (1:873-1:1091)

“Las dinámicas, las clases dinámicas, pues por ejemplo que usted esté en el kiosko, y que pues... diga, eeee, muchachos, ustedes están como dormidos, vamos a hacer esto, a mejorar esto, eee, vamos a hacer una actividad”.

P 7: E.2. (1:1535-1:1832)

“mmmm, bueno profe, por ejemplo me conecto mucho en la clase, cuando el profesor llega y nos dice qué tenemos qué hacer, y nos entrega el material, porque precisamente, cuando un profesor llega y le entrega el material a uno, usted llega y se concentra más que todo en lo que usted va hacer”

P 7: E.2. (2:15-2:283)

“Profe, para motivarme, yo necesito escuchar música, escuchar música y segundo, ya empezar a hacerle al trabajo, porque... osea, o al mismo tiempo, estar escuchando música y estar haciendo el trabajo, al mismo tiempo ahí, eso es desde que estaba yo en la escuela”.

P 8: E.3. (1:186-1:438)

“estábamos midiendo el ph, y estuvimos trabajando al lado del buey, que estuvimos, eee desviando la sequía, para ayudar los estanques, me gusto, porque, porque era, era... porque generábamos trabajo y veíamos el cambio de todo lo que hacíamos ese día”.

P 8: E.3. (1:675-1:835)

“me gustan mucho las clases dinámicas, porque nos hacen interactuar más, pero cuando ya son así charlas y charlas durante mucho tiempo, ya a mí me dá pereza”.

P 9: E.4. (1:1068-1:1213)

“no vemos siempre lo mismo salimos de la rutina de día a día nos dan el espacio de hacernos conocer y hacen muchas actividades lúdicas y demás”.

P 2: E.11. (1:714-1:948)

“pues las clases, así como que tengan parte en la teoría, ciertamente las cuales lea y el procedimiento y que una cosa y la otra, pero ciertamente que tenga como ejemplos, como en parte sea teórico, pero de igual manera didáctico”.

P 2: E.11. (1:1066-1:1267)

“Bueno, las actividades con las que siento mayor conexión, son las clases como lúdicas y como por otro lado en términos prácticos, entonces siento mayor conexión cuando estamos como viendo y haciendo”.

P 2: E.11. (1:1530-1:1637)

“Bueno, no tanto escuchando, sino que más leyendo y que yo pueda tener el material de estudio en mis manos”.

P 3: E.12. (1:132-1:316)

“una de Más Ser que a los aprendices nos tocó dirigir la clase disfrazados y haciendo actividades para entretener a los otros compañeros y sentir como es la coordinación de una clase”.

P 4: E.13. (1:1807-1:2025)

“yo en particular me siento con mayor conexión con los docentes en aquellas actividades en las que requieren de esfuerzos y en las que puedo interactuar con el instructor haciéndole preguntas, resolviendo inquietudes”.

P 4: E.13. (1:2253-1:2520)

“en la que los instructores nos puedan corregir y orientar así podemos desarrollar una mejor conexión entre instructor y estudiante porque podemos desarrollar un aprendizaje mas significativo en la que se resuelven las inquietudes directamente con el instructor”.

P 5: E.14. (1:132-1:411)

“Una de las clases que más recuerdo es un taller práctico, hace aproximadamente dos meses, donde fue muy chévere aprender y practicar sobre vacunación de conejos, donde hicimos canalización, me divertí mucho y además siento que aprendí bastante, nunca se me olvida esa clase”.

P 5: E.14. (1:488-1:674)

“Con las clases prácticas, me gusta mucho, me gusta más cuando son clases de hacer, es decir, las clases donde uno tiene la posibilidad de conocer el procedimiento para hacer las cosas”.

P 5: E.14. (1:1046-1:1178)

“Lo teórico es bueno, obviamente documentarse y saber sobre el tema, pero creo que uno aprende más cuando las cosas son prácticas”.

P 6: E.15. (1:503-1:633)

“La verdad fue se nos hizo muy fácil porque fue muy divertido, mientras que estábamos respondiendo al taller y casi todos pasamos”.

P 6: E.15. (1:842-1:1142)

“Me generan muchísima, muchísima, muchísima motivación. Las clases que son prácticas cuando son clases prácticas, siento que aprendo muy rápido, que es muy dinámico, muy chévere. Y pues no sé... también me motivan las clases en las que hay juegos. Entonces sí hay un juego así yo aprendo más fácil”.

P 7: E.6. (1:370-1:491)

“Las que más me generan motivación son las de cuidado de los animales porque me siento bien el tener contacto con ellos”.

P 8: E.7.pdf - 8:1 [Pues profe, una de las clases ..] (1:130-1:505)

“Pues profe, una de las clases que más recuerdo fue una donde nos enseñaron las partes del cuerpo de un cerdo, porque, e primero vimos toda la teoría, vimos videos, en la tarde nos llevaron a la granja a ver cada una de las partes del animal y a sacrificarlo, la verdad quede impactado pero me gustó muchísimo poder aprender algo tan importante, muy chévere de verdad”.

P 8: E.7. (1:737-1:850)

“también las clases dinámicas, que no sea como solo leer y escribir un documento, sino que también muy dinámicas”.

P 8: E.7. (1:968-1:1230)

“Yo creo que las dinámicas, porque hace como que uno con más facilidad se desenvuelva y saque como a flote, como las....las actitudes, todo lo que uno tiene y eso hace que uno que le haga haga que tenga más conexión con una clase y con el tema que están viendo”.

P10: E.9. (1:761-1:924)

“las lúdicas y explican el paso a paso Es que me gustan cuando son talleres en los simuladores o cuando es con las diapositivas y me explican muy, muy profundo”.

P10: E.9...] (1:1042-1:1275)

“Me gustan muchos las actividades lúdicas, las que tienen incluidas juegos, dinámicas de grupo, donde podemos interactuar con los compañeros, no esas clases donde estamos todos sentados escuchando al profe y no podemos ni movernos”.

P 1: E.16. (1:440-1:622)

“Con las actividades que más siento conexión son como las lúdicas donde puedo no sólo tener un poco de información escrita sino también ejercer esa información como verlo ejecutado”.

P 3: E.18. (1:713-1:824)

“en las cuales hacen dinámicas, juegos, y también cuando nos ponen películas y a hacer reflexión sobre ellas”.

P 5: E.20. (1:154-1:286)

“La clase teórico práctica en la cual nos enseñaron la aplicación de inyecciones en las diferentes zonas del cuerpo de los animales”.

P 5: E.20. (1:533-1:776)

“Clases en las cuales puedo sentir que estoy adquiriendo conocimiento tal como el conocer cada detalle sobre el proceso y lograr descubrir mis diferentes incógnitas que se generan diariamente durante el descubrimiento de nuevo conocimiento”.

Códigos: [Estrategias de aprendizaje]

P 6: E.15. (1:1352-1:1490)

“las actividades musicales, me gusta mucho. Siento que si hay música me puedo concentrar más fácil. Siento que puedo hacer las cosas mejor”.

P 3: E.18. (1:943-1:1069)

“Siento mayor conexión en las clases cuando nos ponen a interactuar entre compañeros porque me gusta mucho trabajar en equipo”.

Códigos: [Motivación]

P 1: D.1. (1:1319-1:1395)

“El estudiante, eeee.. debe llegar a querer que llegue el día de esa formación”

P 1: D.1. (2:174-2:404)

“Considero que es de suma importancia, siempre, mmm...tener siempre un as bajo la manga, una dinámica un juego, una actividad que los “despierte” o mantenga activos (se utiliza haciendo una lectura de cómo va avanzando la sesión)...”.

P 1: D.1. (3:1728-3:1830)

“modificar las dinámicas de grupo para hacerlas incluyentes propiciando la participación del aprendiz”.

P 2: D.2. (1:1114-1:1305)

“Pienso que la motivación del estudiante es fundamental para el buen desarrollo de una formación, en cuanto a que sí la hay, va a ver más atención y trabajo en el desarrollo de la formación”.

P 3: D.3. (1:1160-1:1330)

“Me parece que es fundamental,, para que.. para que..tanto los estudiantes que son los que reciben la formación como quien la está impartiendo, pues se sientan a gusto”.

P 3: D.3. (1:955-1:1142)

“a veces uno tiene la fortuna de iniciar formación con el grupo que ya está motivado previo al encuentro, a veces hay que generar esa motivación, pero creo que es necesario que exista”.

P 4: D.4. (1:1016-1:1266)

“hay que mantenerlos motivados , pero motivados de manera positiva, no, no de manera negativa, y pues.. considero que, que es parte como del proceso, por eso es que los docentes son los que mantienen dentro del proceso formativo a sus aprendices”.

P 4: D.4. (1:1532-1:1878)

“pues yo pienso que a ellos se les motiva con el ejemplo, creo que es una manera de hacer las cosas, soy muy exigente en los procesos, entonces intento darles siempre un buen ejemplo, para que ellos vean que es posible, les cuento mis historias pues de vida, de cada una de las cosas que he aprendido, y que he venido con el tiempo ganando”.

P 5: D.5. (1:1000-1:1162)

“la motivación es primordial, en el ambiente de formación, pues porque me va a permitir que el estudiante tenga una buena disposición a la hora de la formación”.

P 5: D.5.(2:692-2:788)

“aun así trato de motivarlos al inicio de la clase, antes de entrar a lo importante de la clase”.

P 6: E.1. (1:619-1:836)

“Eeee, profe las prácticas, las clases prácticas, pues, pues, ee si es lo que estamos viendo normalmente que es la producción de especies menores, eeee, sería allá con los animales, haciéndoles manejo a los animales”.

P 9: E.4. (1:884-1:1066)

“Me motiva mucho las clases de la estrategia de Más Ser, por el motivo que nos llevan a conocer lugares y hacer ejercicio además es un área donde salimos de nuestra área de confort”.

P 1: E.10. (1:1100-1:1300)

“Pues a mí me genera mucha motivación las clases en donde el instructor pone esas ganas de que el alumno o el aprendiz tienen que salir de ahí sí o sí, con los conocimientos que él le quiere brindar”.

P 1: E.10. (1:2527-1:2692)

“no es igual hacer algo con esa motivación o hacerlo algo, tal vez porque otra persona quiere que adquiriera esos conocimientos, pero que en realidad a uno no le gusta”.

P 3: E.12. (1:1001-1:1120)

“Mi motivación es llegar a la satisfacción de saber que aprendí y que lo que aprendí lo aplico y ejecuto correctamente”.

P 4: E.13. (1:1397-1:1572)

“una clase que me motiva es aquella en la se les da la oportunidad de aprender a todos, en la que se aclaran dudas y hasta que todos no tengan claro el tema o se continua”

P 4: E.13. (1:1574-1:1684)

“me motiva una clase en la que equivocarme no sea motivo de burla o de no querer intentarlo no esta permitido”.

P 4: E.13. (2:548-2:892)

“me parece que la motivación a la hora de aprender se la da uno mismo ya que de mi depende si aprendo o no, el esfuerzo de instructor para que aprendamos debe ser demasiado grande pero si no ponemos de nuestra parte el resultado va ser negativo por lo tanto todo depende de nosotros y lo motivados y dispuestos que estemos para aprender”.

P 5: E.14. (1:1589-1:1723)

“Me genera la motivación de salir adelante, de tratar de tener los conocimientos muy claros para poder desarrollar cualquier actividad”.

P 6: E.15. (1:2345-1:2489)

“Instructora, las ganas de salir adelante, de cumplir mis metas. De sentirme orgullosa de mí y hacer sentir a mi familia orgullosa también de mí”.

P 8: E.7. (1:581-1:731)

“Bueno profe, las clases que me generan motivación, Pues a mí las clases me genera motivaciones, pues primero de temas que me gusten, que me apasionan”.

P 9: E.8. (1:458-1:597)

“Esos días todos sintieron que esa clase no era tan mala y que había esperanza de no fracasar rotundamente en una empresa el día de mañana”.

P 1: E.16. (1:135-1:322).

“Las clases que más me generan motivación son las clases donde el instructor nos enseña por medio de actividades de juego, donde no estemos rígidos en la silla, ni todos mirando el tablero, sino que todos nos movamos y descubramos cosas de nosotros y de los demás”

P 2: E.17. (1:1459-1:1644)

“Lo que más me genera motivación a la hora de aprender es mejorar mis conocimientos, el poder ayudar a las personas que lo necesiten, ser una persona humana y así poder salir adelante”.

P 3: E.18. (1:2260-1:2374).

“A mí me encantan las clases donde nos llevan a otros lugares, salimos de la rutina del ambiente de aprendizaje, donde jugamos, pero que ese juego nos permita conocernos a nosotros mismos y a los compañeros, por eso me encanta cada que tengo clase con los instructores de Más Ser”

P 3: E.18. (1:2260-1:2374)

“Una persona motivada es una persona apasionada, que ama cada cosa y cada instante de su vida así no sea perfecta”

P 6: E.21. (1:533-1:724)

A mí me generan motivación las clases, que son más prácticas que teóricas. O sea que vemos la teórica y empezamos a hacerlo práctico. Considero que aprendo más con ese tipo de actividades”.

P 6: E.21. (1:1160-1:1334)

“Pues yo creo que en mí... es muy importante porque yo creo que uno sin motivación no está receptivo a la información, no aprende igual, no se le graban las cosas tan fáciles”.

P 7: E.22. (1:1152-1:1207)

“Pero cuando algo me apasiona la motivación viene sola”.

P 8: E.23. (1:560-1:676)

“Las clases que involucren el manejo de herramientas tecnológicas y las que estén asociadas al crecimiento personal”.

Códigos: [Motivación intrínseca]

P 6: E.1. (1:1528-1:1701)

“Eeee, el aprender cosas nuevas, el saber cosas nuevas, eeee, el estar retroalimentándome diariamente, eso, profe para es muy motivante, la verdad siempre quiero aprender”.

P 8: E.3. (1:1411-1:1725)

“uno siempre recuerda la motivación por la que usted está ahí, lo que usted está estudiando, además de lo que quiere conseguir, como en mi caso profe, conseguir un buen empleo, entonces, eso lo motiva a uno a estar ahí con muchas ganas y a querer aprender.. y de, de querer, sacar adelante lo que está haciendo”.

P 8: E.3. (1:2036-1:2266)

“querer ser mejor persona, y ser de las personas que por ejemplo.. eee.. uno va ser grande, va a estudiar, entonces siempre que estoy en clase, profe, pienso es eso y por eso yo mismo me motivo para aprender cosas que me gustan”.

P 1: E.10. (2:100-2:275)

A mí principalmente me genera mucha motivación mi familia y las ganas de superarme, aprender y adquirir nuevos conocimientos que me permitan ser una persona exitosa para mí”.

P 4: E.13. (1:2640-1:2825)

“Pues yo soy la principal motivadora en todo lo que emprenda, en todo lo que quiera lograr, en todo lo que quiera aprender, yo soy quien debe poner la motivación a la hora de aprender”.

P 4: E.13. (1:3037-1:3104)

“mi motivación y mi esfuerzo depende prepararme de la mejor manera”.

P 6: E.15. (1:1826-1:2002)

“Entonces me siento muy motivada y siempre quiero estar aprendiendo acerca del tema. Obviamente hay temas que son muy tensos, pero igual siempre siento que está la motivación”.

P10: E.9. (1:1734-1:2004)

“Profe, a mí me genera motivación, pues salir adelante y ser una profesional, siento que he cumplido muchas promesas, pues hasta ahora porque quiero después de terminar esta carrera, entrar a estudiar veterinaria para así seguir creciendo como profesional y persona”.

“Lo que me genera motivación es que siempre en algún momento de la vida va a ser necesario lo que uno sabe y que también le puedo enseñar mis conocimientos a mi esposo y a mi hijo”

P 5: E.20. (1:1773-1:1911)

“en mí la motivación se genera al querer realizar mi profesión de la mejor forma, lograr aportar ese grano de arena posible por mí mismo”.

P 6: E.21. (1:1453-1:1603)

“Para mí el solo hecho de aprender, de saber qué voy a conocer, algo que no conocía o hacer algo que no sabía hacer, me genera curiosidad y motivación”.

Códigos: [Motivación extrínseca]

P 9: E.8. (1:1482-1:1658)

“Salir adelante, principalmente poder volver a depender de mí mismo, tener un buen trabajo y la oportunidad después de hacer mi propio negocio, me motiva pensar en el futuro”.

P 1: E.16. (1:739-1:921).

“a mí lo que me motiva a esforzarme todos los días en las clases, es lograr con éxito la formación para entrar a trabajar en una empresa, creo que eso ayudaría mucho a mi familia, claro profe, hablando de lo económico”.

P 4: E.19. (1:1880-1:2061)

“Lo que a mí me genera motivación es el hecho de pensar que me falta poquito tiempo para poder entrar a hacer mis practicas a una empresa, y mi proyecto es continuar trabajando ahí para poder independizarme.”.

P 7: E.22. (1:1311-1:1477).

“Lo que me genera motivación de estar acá en el SENA, es que sé que voy a poder entrar a una empresa, y es patrocinado por el SENA, entonces sé que voy a estar por seis meses conociendo ese mundo laboral, y quien quita siga trabajando, ojalá profe y me contrataran después de terminar las prácticas”.

P 7: E.2. (2:427-2:561)

“me motiva mucho un profesor que llegue contento al salón y nos trate bien, además sea muy claro en lo que nos va... nos va a enseñar”.

P 9: E.4. (1:1853-1:2035)

“Lo que me genera motivación a mi es que sean muy atentos conmigo a la hora de explicar y que no siempre sean serios en sus clases sino que una sonrisa genera mucha más confianza”.

Códigos: [Proyecto de vida]

P 8: E.3. (1:1828-1:2031)

“A mi motiva a aprender.. eee. El proyecto de vida que uno se traza, eee por ejemplo yo me tracé que yo quiero estudiar zootecnia, y estoy estudiando una rama de esa carrera para así seguir estudiando”