

Las prácticas pedagógicas de los instructores en el SENA

Instructors pedagogical practices at SENA

Práticas pedagógicas dos professores do SENA

María Rocío Malagón Patiño ¹

RESUMEN

En el presente artículo se recogen algunos textos institucionales relacionados con las prácticas pedagógicas y con otros referentes teóricos que aportan en su interpretación y análisis. Este es un tema fundamental en el devenir del SENA, pues guarda relación directa con el desempeño y el desarrollo de las competencias de los aprendices en su formación profesional. Como resultado, se espera disponer de información que sirva para la discusión en los colectivos de instructores, asesores y formadores, responsables de su valoración y posible transformación.

Palabras clave: Formación profesional, prácticas pedagógicas, aprendizaje, actividades de aprendizaje, actividades de enseñanza, comunidades de práctica.

SUMMARY

This article gathers some institutional texts related to pedagogical practices and to other theoretical references that support the interpretation and analysis of this matter. This is a fundamental topic in SENA transformation, because it is directly related to the performance and development of competences for the apprentice professional training. As a result, substantial information is required to discuss this subject in instructors groups, consultants and trainers responsible for the evaluation and possible transformation.

Key words: Professional training, pedagogical practices, apprenticeship, learning activities, teaching activities, communities of practice.

RESUMO

No presente artigo recolhem-se alguns textos relacionados com as práticas pedagógicas e com outros referentes teóricos que aportam na sua interpretação e análise. Esse é um tema fundamental no futuro do SENA, pois mantém relação direta com o desempenho e o desenvolvimento das competências dos aprendizes na sua formação profissional. Resultado disso, esperase dispor de informação que possa servir para a discussão nos coletivos de instrutores, assessores e formadores, responsáveis da sua valoração e possível transformação.

Palabras chave: Formação profissional, práticas pedagógicas, aprendizado, atividades de aprendizado, atividades de ensino, comunidades de prática.

Fecha de recepción: 6 de octubre de 2015 / Fecha de aprobación: 10 de noviembre de 2015





Introducción

El estudio de las prácticas pedagógicas en el SENA ha tomado un nuevo auge a partir del surgimiento de la Escuela Nacional de Instructores, pues su relación con el desempeño de los aprendices hace que sea una parte considerable de los esfuerzos en la formación de los instructores y de los procesos de investigación pedagógica. Las prácticas pedagógicas en el SENA también han hecho parte de su historia; desde sus orígenes fueron garantía de la buena formación de sus egresados, que además permitían un valor diferencial frente a los procesos educativos de otras instituciones. Reconocerlas, explicitarlas, modelarlas y estudiarlas, son un deber y una obligación con la institución. En este artículo se hace una mirada histórica y de sustento teórico que permita a las nuevas generaciones de instructores reflexionar y buscar alternativas para potenciarlas.

Las prácticas pedagógicas en el SENA en un contexto del aprendizaje como un proceso cognitivo

Diversos documentos institucionales de política pedagógica suelen aludir a expresiones como “procesos de enseñanza - aprendizaje” o “procesos de enseñanza - aprendizaje-evaluación”, como una forma de explicar la gestión de las actividades de formación profesional. Esta expresión guarda una compleja trama frente a las prácticas pedagógicas que subyacen y que en múltiples ocasiones no son explícitas, pero que además han tenido transformaciones en casi seis décadas de existencia institucional. Una forma de analizar esta trama es a través de la escena de documentos oficiales

que referencian el aprendizaje en la formación profesional y de cómo es posible alcanzarlo.

El primer escenario lo encontramos en la *Metodología de la Formación: Fundamentos generales* (SENA, 1976); documento en el que el propósito del aprendizaje y de las prácticas de enseñanza, es el necesario cambio de conducta del aprendiz, como una forma de maduración en tanto persona y trabajador; allí se afirma que el aprendizaje es un:

Proceso por el cual la conducta cambia como resultado de experiencias que no hayan sido patológicas o traumáticas [o una] actividad de captación, retención y utilización de los conocimientos y de las habilidades que conlleva un cambio paulatino de la conducta del que aprende (p. 44).

Incluso, fijando una postura definitivamente cognitiva del aprendizaje, en el texto se afirma 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 la que los alumnos se dedican en el manejo directo de los datos de la materia” (p. 45). De aquí que el aprendizaje sea interpretado como una construcción individual, interna, producto del desarrollo psicobiológico del sujeto. Así, las prácticas pedagógicas promulgaban por espacios ordenados, que ofrecieran condiciones para que los alumnos no tuviesen distracciones del mundo exterior y pudiesen atender al instructor o concentrarse en sus tareas o ejercicios. Por tanto, la disciplina y el orden eran la clave.

En los albores de la década de los 80 se da un escenario distinto. Sin abandonar la postura cognitiva,

se fortalece la tecnología educativa y, con ello, los objetivos instruccionales. Lucio y Trujillo (1983) sentencian que: “la formación profesional debe tener en cuenta al individuo y dirigirse a él especialmente. Por consiguiente la formación profesional debe ser individualizada. De esta manera estará respetando el proceso interno del individuo que se acerca a obtener capacitación” (p. 35). En correspondencia, en la institución se instaura una práctica pedagógica específica en función del denominado “Método de los cuatro pasos” (tomado del modelo de TWI, entrenamiento dentro de la industria - *in situ*), que consistió básicamente en lo siguiente:

1

El instructor *dice y hace*. En esta etapa, el instructor realizaba las operaciones, por ejemplo, con las máquinas, mientras al tiempo iba explicando los conocimientos en juego. El aprendiz generalmente observaba y preguntaba, aunque, como parte de la práctica pedagógica, se daba el espacio para que participara comentando sus experiencias en torno a lo trabajado.

2

El trabajador-alumno *dice y el instructor hace*. Los aprendices debían repetir paso a paso lo que se había mostrado en la fase anterior, mientras que el instructor iba realizando de nuevo el proceso. Era una etapa de afianzamiento que aportaba también para que el aprendiz pudiese expresar oralmente los pasos del procedimiento técnico.

3

El trabajador-alumno *dice y hace*. Los aprendices son convocados para que realicen el procedimiento explicando cada uno de los pasos; es un momento en el que el instructor puede observar el grado de habilidad que iban alcanzando. En esta parte de la práctica

pedagógica el rol del instructor es más de guía o acompañante.

4

El trabajador-alumno *hace* y el instructor *supervisa*. En esta fase cada uno de los aprendices debía aplicar los conocimientos practicando los procedimientos realizados con anterioridad. Es principalmente una etapa de evaluación; la práctica pedagógica en este momento muestra un instructor como supervisor de lo que hace el aprendiz.

Para fines de los 70's, y durante los 80's, en el SENA surge la necesidad de hacer formación por fuera de las instalaciones y de ampliar la oferta de programas, emergiendo los métodos desescolarizados. Esbozar las prácticas pedagógicas desde dichos métodos es realmente simple, el rol del instructor se centra principalmente en el diseño de unidades y recursos didácticos, asesorías individuales y evaluación de los productos entregados por los aprendices, pues era un proceso de autoformación a través del seguimiento del material didáctico que se entregaba. En este modelo,

el aprendizaje era un proceso con ritmos y tiempos individuales determinados por cada aprendiz. Las prácticas pedagógicas se organizaban en torno, ya no al método de los cuatro pasos, sino de otros métodos: FIS o de formación individualizada, MAE o de autoformación con entrevista, IP o instrucción programada. TICATAC o Técnica Instruccional compuesta de autoformación con texto y análisis de casos, entre otros.

Con esta dirección, y como aporte a la ejecución de la formación profesional, el SENA (1986) publica un documento sobre estrategias didácticas, desde el cual, sin abandonar el corte cognitivo, propone un desarrollo de destrezas que den cuenta de los factores que provocan el paso de un nivel inferior de conocimiento a uno superior, en alusión a la epistemología genética de Piaget; la experiencia física, la experiencia social, el conflicto o desequilibrio entre los nuevos hechos y los esquemas conceptuales previos, y los procesos de maduración al interior del sujeto que conoce, son estos factores.

En este último texto, las experiencias sociales del aprendizaje se expresan en las interacciones docente-alumno y en los efectos provocados al último, clasificándose en interacciones directivas y no directivas; las no directivas aluden a la aceptación de los estados anímicos y de los sentimientos de los aprendices en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al elogio o refuerzo a los aprendices por parte del docente-instructor durante el proceso; a la aceptación y uso de las ideas de los aprendices y, finalmente, a la formulación de preguntas por parte del docente-instructor durante las actividades de enseñanza. Con una percepción un tanto antagónica aparecen las “interacciones directivas”, expresadas en los discursos, tanto del docente-instructor, como del aprendiz, y organizadas en tres categorías 1) dar o proporcionar información, 2) dar instrucciones y 3) criticar o corregir. Conjugando las siete categorías, el documento propone agregar tres más para acoger el Sistema de Registro de Flanders (s.f), y así vincular el proceso a la investigación-acción. Estas tres categorías fueron identificadas como: RIS 1) Respuesta del alumno, 2) Iniciativa del alumno y 3) Silencio o confusión.

Un aspecto interesante de estas categorías es la continuidad de la concepción del aprendizaje como un acto individual e interno. Esto se infiere de la categoría “Más de un sujeto”, primero designada con el número cero y luego definida como un momento de silencio o, por el contrario, de confusión. El trabajo productivo con el otro se puede interpretar como impensable.

La intención de la propuesta es que un observador tome registro del dígito observado cada tres segundos. Por ejemplo, ante una

Tabla 1. Las diez categorías de interacción didáctica.

SUJETO	CÓDIGO	NOMBRE
Docente	1	Aceptar sentimientos del alumno
	2	Elogiar o reforzar al alumno
	3	Retomar las ideas del alumno
	4	Preguntar a los alumnos
	5	Dar información a los alumnos
	6	Dar instrucción a los alumnos
	7	Criticar a los alumnos
Alumno	8	Responder al docente
	9	El alumno toma la iniciativa
+ de 1 sujeto	10	Silencio o confusión

secuencia como 5-5-5-4-0-8-0-5-5-5, se podría interpretar que se dio información por varios segundos, se hizo una pregunta, hubo silencio o confusión por algunos segundos y luego una respuesta del alumno, seguida de silencio y confusión, para concluir con un momento en el que el docente vuelve a dar información.

Continuando con esta mirada histórica, un tercer escenario en la concepción de aprendizaje y, por tanto, de las prácticas pedagógicas en la institución, se materializa con la “Unidad Técnica” (SENA, Acuerdo 0012, 1985), de la que se puede deducir, si no el abandono de la perspectiva cognitiva, sí el ingreso del componente social.

Las prácticas pedagógicas en un contexto del aprendizaje entendido como una construcción social

Tal como se ha sostenido, el camino de considerar el aprendizaje como resultado de prácticas sociales y no como un acto interno e individual, inicia con la Unidad Técnica, UT (SENA, 1985). Este referente incorporó factores en el aprendizaje como las interacciones con los otros, la formación en el trabajo, las acciones con los medios y recursos, etc.; principios que no son meros elementos del contexto, sino que intervienen en la posibilidad de elaboración de objetos y de transformación de espacios por parte de los aprendices, por los que, como resultado, se da el aprendizaje. Se ha superado de alguna forma la dualidad sujeto-objeto de conocimiento, por una trama más compleja de actores, medios e interacciones; incluso en su Modelo Pedagógico (SENA, 2012), se encuentra que:

El conocimiento es un proceso de carácter social, en el cual la participación y la colaboración entre aprendices

son fundamentales para su generación; la necesidad de construir colectivamente el conocimiento es planteada por L., Vigotsky, y asumida por el SENA como condición ineludible en sus procesos de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación, genera condiciones favorables para el fortalecimiento de las estructuras cognitivas, emocionales, psicológicas y físicas del Aprendiz (p. 46).

Desde esta afirmación, más allá de posibles inconsistencias e interpretándola como una condición de complementariedad entre las posturas cognitivas y sociales, se puede anticipar que las prácticas pedagógicas que propendan por posibilitar la construcción de conocimiento, deben estar amparadas en contextos de construcción colectiva, como efectivamente se hace posible desde la formación por proyectos que desde hace décadas se ha promovido como estrategia institucional.

Un referente teórico a la postura social sobre las prácticas pedagógicas

Desde una posición actual, es común encontrar el aprendizaje concebido como una construcción social, resultado de prácticas sociales histórica y culturalmente situadas, con la participación de los sujetos aprendices en las experiencias de una comunidad, de tal manera que logran, no solo configurarse como miembros, sino participar de la producción de dicho grupo: “El aprendizaje es posible cuando partimos del reconocimiento de que tiene sus raíces en la práctica y en el ser, más que en el saber”, afirma Lave (2011, p. 19), mientras, al tiempo, expone:

El aprendizaje es interpretado como la reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo,

de tal forma que el sujeto mismo es reconfigurado, y, al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos, ya sean textos, otras personas, eventos sociales o instituciones (2011, p. 21).

Sin embargo, el aprendizaje implica más que participar en las actividades de las comunidades a las que se pertenece, significa construir subjetividades e identidades respecto a esas comunidades (Rodríguez y Alemán, 2009). Por ello, Radford (2013) declara que los fines de la educación no son solo aprender algo, sino convertirse en alguien, para lo cual establece una dialéctica entre el *becoming* (volviéndose-transformación perpetua del sujeto o subjetivación) y el *knowing* (conociendo-proceso perpetuo de conocimiento u objetivación). Este es un aspecto fundamental para una institución de formación profesional como el SENA, aquí el aprendiz no solo está asimilando una técnica o una tecnología, está construyendo su identidad como trabajador, integrante de una comunidad, una sociedad, etc.

Retomando el aprendizaje como participación social, Lave y Packer (2011) demandan que éste no se limite a un vínculo del aprendiz con determinadas actividades y personas:

[...] consistente en participar de una manera activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en construir *identidades* en relación con estas comunidades. Por ejemplo, formar parte de una pandilla durante el recreo o formar parte de un equipo de trabajo es, al mismo tiempo, un tipo de acción y una forma de afiliación. Esta participación no solo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo

interpretamos lo que hacemos (p. 3).

Esta aproximación socio-cultural es planteada, entre otros, por Lave y Wenger (1991); Rogoff (1997); Wenger (2001); o Lave y Packer (2011), para quienes aprender es pertenecer, participar y comprometerse de forma activa en el mundo. Para ellos el aprendizaje se produce básicamente por la participación en las prácticas sociales, al respecto, Rogoff afirma: “Durante el aprendizaje los recién llegados a una comunidad de práctica progresan en su destreza y comprensión a través de la participación en actividades culturalmente organizadas” (1997, p. 4).

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje es una unidad a través de la cual se van a producir saberes e identidades. No existen entonces actividades de enseñanza dirigidas por un docente o instructor que estén separadas de las acciones de aprendizaje desarrolladas por unos aprendices, son una sola actividad donde los procesos se constituyen de forma mutua. Desde esta posición, hablar de prácticas pedagógicas en los ambientes de aprendizaje es referirse a un esfuerzo conjunto y a una construcción conjunta de significados, no solo entre aprendices, sino entre ellos y el instructor, quien se configura como tal en la práctica docente, al igual que el aprendiz lo hace desde su rol. Así, el instructor debe estimular a los aprendices a: hablar con otros; entender diferentes puntos de vista; construir proyectos conjuntos y a estar en desacuerdo con otros; es en esta comunidad donde es un integrante táctico, pero un integrante pleno.

A modo de cierre

Pensar las prácticas pedagógicas de los instructores en el SENA es un tema ubicado históricamente. Si se trata de erigir un modelo, saldrán múltiples modelos; cada época, cada región, incluso cada área de formación podrá diseñar un boceto de lo que deberían ser sus prácticas pedagógicas y qué factores inciden en ellas. Aún así, hay una relación directa entre estas prácticas y la forma como se concibe el aprendizaje, lo que marca una profunda diferencia entre las realizadas por los instructores de los 70's, 80's, e incluso 90's, y las de esta década o la anterior. Son muchas las razones de esta diferencia, pero en esencia hay una: los sujetos del aprendizaje se han transformado.

El aprendiz de hoy es diferente en todas sus dimensiones al de hace 20 o 30 años; sus expectativas, necesidades, formas de ver el mundo y comunicarse con él, son distintas, esto marca diferencias en las maneras de involucrarse con su aprendizaje.

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

Referencias

- Barrera, M., y Lora, J. (1976). *Metodología de la Formación: Fundamentos generales*. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.
- Bustos, F. (1986). *Estrategias didácticas para la formación profesional*. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.
- Lave, J., y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales*, 40, pp. 12-22.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lucio, R. (1983). *Una introducción a la formación profesional*. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.
- Radford, L. (2013-octubre). La enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva histórico-cultural: la teoría de la objetivación. En Obando, G. (Presidencia). Documento presentado en el 14° Encuentro colombiano de Matemática Educativa. Barranquilla, Colombia.
- Rodríguez, W. C., y Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 9, pp. 1-21.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, pp. 111-128. Obtenido desde http://www.terra.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Rogoff_Unidad_5.pdf
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). (1976). *Metodología de la Formación: Fundamentos generales*. Bogotá: SENA.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). (1986-marzo). *Acuerdo 12*. Bogotá: Unidad Técnica SENA.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). (2012). *Modelo Pedagógico de la Formación Profesional del SENA*. Bogotá, Colombia.
- NOTA
1. Magister en educación, Universidad del Valle. Estudios de Doctorado en Educación, Universidad del Valle. Formadora de Docentes, Regional Valle del Cauca. Correo electrónico: rmylagon@sena.edu.co