



Manifestaciones afectivas presentes en la labor docente y su incidencia en el proceso de formación desarrollado en el SENA (Apartadó – Antioquia, 2021)

Javier Alveiro Zuluaga García
jzuluagag@sena.edu.co

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación

Directora
Marilina Itatí Peralta Mónaco
Magister en Educación y TIC

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
La Plata
2023

Dedicado a las instructoras e instructores del Complejo Tecnológico, Agroindustrial, Pecuario y Turístico, que se entregan con amor a la Formación profesional integral de los habitantes del Urabá.

Agradecimientos

Agradezco a Dios que me ha concedido la vida y la sabiduría para realizar esta Maestría en Ciencias de la Educación.

Agradezco a mi Esposa y a mis hijos que me han brindado su apoyo y compañía permanentes dándome ánimo para seguir adelante.

Agradezco al Servicio Nacional de Aprendizaje por velar por la cualificación de sus instructores y brindarme la oportunidad de realizar esta Maestría.

Agradezco a la Universidad Nacional de La Plata y a sus profesoras y profesores por la formación académica recibida, en particular a mi directora Marilina Itatí Peralta Mónaco por su gran apoyo en este proceso.

Resumen

El presente estudio aborda las manifestaciones afectivas que los maestros ponen en acción en el trabajo pedagógico y las consecuencias de dichas manifestaciones en la orientación de la formación, tomando como caso empírico el equipo docente del SENA de Apartadó – Antioquia.

Las manifestaciones afectivas presentes en la labor docente en el SENA tienen una incidencia significativa en el proceso de formación. Estas manifestaciones afectivas, como la sensibilidad, el lazo social, la amorosidad y el tacto pedagógico, influyen en el ambiente de aprendizaje, la motivación de los estudiantes y la construcción de relaciones positivas. Sin embargo, es importante tener en cuenta los posibles efectos negativos asociados a un uso inadecuado de estas manifestaciones. El reconocimiento y desarrollo de competencias y afectividad por parte de los docentes puede contribuir a mejorar la práctica pedagógica y promover un entorno educativo favorable.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Tabla de contenido.....	5
Lista de tablas.....	7
Lista de ilustraciones.....	8
Introducción.....	9
1. Tema y problema de investigación.....	10
2. Objetivo general de la Investigación y objetivos específicos	12
2.1 Objetivo General.....	12
2.2 Objetivos específicos.....	12
Objetivo 1:	12
Objetivo 2:	12
3. Consideraciones metodológicas (estrategia utilizada).....	12
3.1 Técnicas e instrumentos de producción de datos	14
Entrevista en profundidad	14
Observación participante	15
3.2 Delimitación de la unidad de análisis	17
3.3 Definición del recorte espacio/temporal	17
Primera parte	19
1. Contexto institucional.....	19
2. Estado de la cuestión.....	21
2.1 Sobre las competencias docentes	21
2.2 Sobre la afectividad y manifestaciones emocionales de las y los docentes.....	23
2.3 La formación docente y afectividad.....	28
3. Marco Teórico.....	32
3.1 Competencias y saberes socialmente productivos.....	32
3.2 Competencias docentes y formación docente.....	37
3.3 Afectividad, emociones y sentimientos. Ética de lo afectivo	43
3.4 Formación ética para la vida y el trabajo.....	50
Segunda parte.....	56
Descripción y análisis de resultados.....	56
1. Planificación de la formación.....	60
2. Orientación de la formación	62
2.1 Inicio de la sesión formativa.....	63
2.2 Desarrollo de la sesión formativa	70
2.3 Cierre de la sesión formativa	91
3. Evaluación del aprendizaje.	93
Conclusiones.....	97
Manifestaciones afectivas puestas en escena en el trabajo docente, según los relatos de los actores y las observaciones de las prácticas educativas. Incidencia de la afectividad en el aprendizaje.....	97
1. Resultados finales de la investigación.....	97
2. Situaciones para considerar y discutir para estudios posteriores	109
3. Principales aportes del Trabajo Final de la Maestría al campo de estudios dentro de la investigación: Saberes, competencias y prácticas para el trabajo	111

4.

Recomendaciones sobre las áreas de interés/preguntas de investigación que este TFM deja abiertas para posibles investigaciones.....	114
Bibliografía	118
Anexos	126
Anexo 1: Guía de observación.....	126
Anexo 2: Consentimiento Informado.....	128
Anexo 3: Plantilla registro de entrevistas	129
Anexo 4: Guion de entrevista	130
Anexo 5: Plantilla registro de observaciones instructores en sesión de clase	132
Anexo 6: Evidencias fotográficas de prácticas pedagógicas observadas.....	134

Lista de tablas

Tabla 1 Categorías priorizadas.....	56
Tabla 3 Plantilla de registro de entrevistas (ejemplo)	129
Tabla 4 Plantilla registro de observaciones (ejemplo).....	132

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 (E) Jorge Alexander Sepúlveda Vélez. Instructor de planta	58
Ilustración 2 (E) Olga Lucía Echeverri Guerrero. Instructora de contrato	58
Ilustración 3 (E) Instructor José Miguel Salas Julio. Instructor planta	58
Ilustración 4 (O) Instructor Yeison Carabalí. Aprendices Mecánica automotriz.	59
Ilustración 5 (O) Instructora Aida Luz Ballesteros. Aprendices Tecnología en implementación tics.	59
Ilustración 6 (O) Instructora Olga Lucía Echeverri Guerrero. Aprendices Tecnología en Gestión Administrativa	59
Ilustración 7 (Observación virtual) Instructora Maria	59
Ilustración 8 Disposición de ambientes y recursos. Distintas observaciones de sesiones formativas.	62
Ilustración 9 Observación de técnicas didácticas activas en distintas sesiones formativas...	65
Ilustración 10 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas de inicio de la sesión formativa	69
Ilustración 11 (O) Instructor Oscar Javier Marín. Aprendices Tecnología en Gestión Administrativa. Ambiente dispuesto con los recursos. Momento de oración.	69
Ilustración 12 Manifestaciones afectivas presentes en las Prácticas pedagógicas para mantener la atención de los aprendices	72
Ilustración 13 (O) Instructor Eduardo Aguilar. Aprendices de Tecnología en Gestión Administrativa realizando una pausa activa	72
Ilustración 14 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas para fomentar el aprendizaje y logro de los objetivos.	78
Ilustración 15 (O) Instructora Doris Yalile Espinoza. Aprendices Tecnología en Gestión administrativa	78
Ilustración 16 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas para el acompañamiento a aprendices con dificultades académicas y/o disciplinarias	82
Ilustración 17 (O) Instructor Yeison Carabalí. Aprendices Mecánica automotriz.	82
Ilustración 18 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas de cierre de la sesión formativa	92
Ilustración 19 (O) Instructor Bonner Barrada. Aprendiz técnico en carpintería	92
Ilustración 20 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas para evaluar el aprendizaje	95
Ilustración 21 . (O) Instructor Alexander Sepúlveda. Aprendices Gestión Administrativa	95
Ilustración 22 Manifestaciones afectivas del equipo docente según el decir de los actores	100
Ilustración 23 Manifestaciones afectivas del equipo docente según lo observado en sus prácticas pedagógicas	102
Ilustración 24 Manifestaciones afectivas del equipo docente, comparando lo dicho con lo observado	103
Ilustración 25 Manifestaciones afectivas hechas presentes y/o promovidas en las prácticas pedagógicas	106
Ilustración 26 Participantes por género	135
Ilustración 27 Tipo de vinculación como instructor SENA	135
Ilustración 28 Cantidad de instructoras o instructores por área de desempeño	136
Ilustración 29 Años de instructor SENA	136

Introducción

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante. (Kaplan, 2018a, p.1)

El presente trabajo final de maestría da a conocer manifestaciones afectivas en el trabajo pedagógico que las instructoras e instructores del Complejo Tecnológico, Agroindustrial, Pecuario y Turístico (CTAPT) de Apartadó – Antioquia tienen y demuestran y las consecuencias de dichas manifestaciones en la orientación de la formación.

La modalidad de trabajo de esta tesis es la investigación sobre un fenómeno empíricamente acotado en el campo temático: Saberes, competencias y prácticas para el trabajo. La metodología es de corte cualitativo y se utilizaron como técnicas la entrevista en profundidad y la observación participante en modo pasivo, con dos instrumentos que construimos y que fueron aplicados para la recolección de datos y para el análisis de estos en el proceso de investigación.

En primera medida, partiendo del tema y problema de investigación y de los objetivos a lograr, se presenta la estrategia metodológica, se hace una delimitación de la unidad de análisis y se define el recorte espacio temporal.

Posteriormente se realiza una contextualización del objeto de estudio y se construyen los apartados fundamentales como son el estado del arte y el marco teórico:

En el estado de la cuestión, se recuperan distintos estudios de carácter empírico que puestos en diálogo muestran antecedentes de esta investigación, presentando resultados y conclusiones a las que se ha llegado sobre el tema en Colombia y otras partes del mundo.

En el marco teórico se desarrollan las distintas categorías analíticas estudiadas por diversos autores que le dan soporte teórico al tema de estudio enfatizando una posición crítica al concepto de competencia donde se recuperan entre otros, autores como: Díaz, 2011; Furlán & Ochoa, 2018; Garcés y Lavall, 2007; Kaplan (2018^a, 2018b, 2019, 2021...), Sacristán et al., 2011...

Seguidamente se construye el capítulo central de las dimensiones abordadas en la tesis, presentando los resultados de la investigación a través de un análisis descriptivo e

interpretativo de los datos contruidos en relación con el marco teórico y las categorías analíticas seleccionadas y los referentes bibliográficos que expone el estado de la cuestión. Posteriormente se presentan una serie de conclusiones a las que se llegó con el análisis de los datos recabados respondiendo a la pregunta problémica sobre las manifestaciones afectivas en el trabajo pedagógico que tienen y/o promueven las y los maestros y la forma como dicha afectividad se hizo visible a través de las distintas prácticas pedagógicas. Finalmente se puede verificar el material bibliográfico consultado y una serie de documentos anexos que evidencian el proceso desarrollado con la elaboración del presente trabajo final de maestría.

1. Tema y problema de investigación

Con el término afectividad en los docentes nos referimos al conjunto de pasiones, sentimientos emociones, estados de ánimo que como lo refiere Villalobos (2014) inciden “en el pensamiento, la conducta, la forma de relacionarnos, de disfrutar, de sufrir, sentir, amar, odiar e interaccionando íntimamente con la expresividad corporal, ya que el ser humano no asiste a los acontecimientos de su vida de forma neutral” (p. 306).

Se alude a aquellas, capacidades que diferentes autores de las distintas latitudes de finales del siglo pasado y principios de éste han denominado de diversas formas, para referirse a las características y habilidades personales que muestran cómo una persona se desenvuelve con los demás.

Entre muchos autores se encuentran Gardner (2001), Goleman (2002) y Caruso y Salovey (2004), que las han llamado habilidades socioemocionales (HSE) como lo hace notar Frago (2015); Gómez (2019) y García (2018), que las denominan competencias blandas (soft skills); WHO (2003, p. 3, como se citó en Martínez, 2014) y Mantilla (1999), las llaman habilidades para la vida (HpV); (Bisquerra, 2005, 2009,2010), (Bisquerra y Pérez, 2012) las denominan competencias emocionales considerándolas competencias básicas para la vida.

Desde una posición crítica al concepto de competencia se encuentran varios autores como Garcés y Lavall, 2007; Díaz, 2011; Sacristán et al., 2011 y de modo especialísimo la doctora Carina Kaplan con sus múltiples publicaciones, quien será el gran referente teórico en este trabajo final de maestría. Desde este posicionamiento crítico tomamos partida para la construcción del marco teórico y análisis del caso empírico que tratamos.

Las interacciones escolares, sostiene Kaplan (2019), se estructuran a través de circuitos afectivos que posibilitan comportamientos y aprendizajes diferenciales. Manifiesta la autora

que hay un “lazo indisoluble entre la experiencia emocional y la experiencia educativa” (Kaplan, 2019, p.2) y critica el hecho de que,

lo sentimental ha tenido un tratamiento residual en la tradición de la teoría social contemporánea y más particularmente en la pedagogía. La educación sentimental ha sido una suerte de cenicienta, desconsiderada por largos períodos en el campo hegemónico de las ciencias de la educación. (Kaplan, 2019, p.2)

Refiere (Kaplan, 2019) que el giro afectivo y que ha adquirido fuerza recientemente en el campo educativo consiste en la inscripción de las emociones como categoría interpretativa para poder acceder al corazón de las prácticas de convivencia y de los resultados escolares. Después de reconocer la importancia y la relación necesaria de las emociones y la educación se pregunta la autora, entre otras cosas: ¿de qué hablamos cuando hablamos de emociones?, ¿Qué papel juegan las emociones en la producción y reproducción del capitalismo desigual? Para el análisis empírico de este tema de investigación se tomó el caso de las instructoras y los instructores del SENA Complejo Tecnológico, Agroindustrial, Pecuario y Turístico (CTAPT) de Apartadó - Antioquia, que orientaron formación profesional integral durante el año 2021 y analizar las manifestaciones afectivas en el trabajo pedagógico que como docentes manifestaron tener y/o promover.

Dentro de la misión del SENA que es ofrecer y ejecutar “la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país (Ley 119/1994)”, citada en (SENA, 2021, Párr. 2), las instructoras e instructores ocupan un papel tan preponderante que llevó a preguntarse de modo genérico:

¿Cómo se ponen en acción manifestaciones afectivas en el trabajo pedagógico y cuáles son las consecuencias de dichas manifestaciones en la orientación de la formación en el aula de clase?

La bibliografía consultada y acotada en distintos repositorios académicos desde el campo educativo y pedagógico y desde otras disciplinas de las ciencias humanas como la psicología, la sociología y la economía aporta a la construcción del conocimiento sobre las manifestaciones afectivas en el trabajo pedagógico, miradas a nivel general pero que apoyarán de modo específico la teorización del problema objeto de investigación y que puede ser recortado en preguntas abordables desde la empiria como las siguientes:

¿Cómo hacen presente o cómo promueven manifestaciones afectivas las instructoras e instructores del SENA de Apartadó - Antioquia en sus prácticas pedagógicas?

¿Cuáles son las consecuencias de las manifestaciones afectivas que tiene y/o promueve el equipo docente del SENA de Apartadó - Antioquia en sus prácticas pedagógicas?

2. Objetivo general de la Investigación y objetivos específicos

2.1 Objetivo General

Analizar cómo se ponen en acción manifestaciones afectivas en el trabajo pedagógico y las consecuencias de dichas manifestaciones en la orientación de la formación en el aula de clase.

2.2 Objetivos específicos

Objetivo 1:

Describir cómo hacen presente o cómo promueven manifestaciones afectivas las instructoras e instructores del SENA de Apartadó - Antioquia en sus prácticas pedagógicas.

Objetivo 2:

Identificar consecuencias de las manifestaciones afectivas que tiene y/o promueve el equipo docente del SENA de Apartadó - Antioquia en sus prácticas pedagógicas.

3. Consideraciones metodológicas (estrategia utilizada)

Se ha optado para este trabajo de tesis por la modalidad de investigación sobre un fenómeno empíricamente acotado en el campo temático: Saberes, competencias y prácticas para el trabajo. Se describe la metodología de corte cualitativo utilizada con las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de datos y para el análisis de estos en el proceso de investigación.

Los informantes en principio¹ fueron 3 instructoras de contrato por prestación de servicios, que se identificaron con los códigos (Iac1), (Iac2), (Iac3); 3 instructores de planta en carrera

¹ La unidad de análisis pensada inicialmente eran 3 instructoras y 11 instructores, pertenecientes al programa Tecnólogo en Gestión Administrativa. No obstante, se presentó dificultades a la hora de la concertación con algunos de ellos, que por motivos de la pandemia principalmente, afectaron la contratación del último año. Se

administrativa identificados con los códigos (Ip1), (Ip2), (Ip3) y 8 instructores de contrato por prestación de servicios, que se identificaron con los códigos (Ic1), (Ic2), (Ic3), (Ic4), (Ic5), (Ic6), (Ic7), (Ic8).

No obstante y después de realizar la entrevista² al equipo escogido inicialmente y comenzar el proceso de análisis, se evidenció gracias a las observaciones del tutor de Tesis tres, Nicolas Herrera, que era prudente ampliar la muestra no solo para obtener más información, sino y sobre todo para buscar la participación de nuevos informantes que (cumpliendo con los criterios registrados en la unidad de análisis), nos fueran más extraños (Marradi et al.,2007) al pertenecer a otras redes de conocimiento impidiendo un sesgo en las respuestas al verme como formador de formadores, como pudo haber pasado por lo menos con uno de los informantes iniciales (Ip2 en la respuesta a P5, a registrar posteriormente).

Es así como se realizaron 6 entrevistas nuevas a 2 instructoras de contrato por prestación de servicios, que se identificaron con los códigos (Iac4), (Iac5), 1 instructor de planta en carrera administrativa identificados con el código (Ip4) y 3 instructores de contrato por prestación de servicios, que se identificaron con los códigos (Ic9), (Ic10), (Ic11).

Teniendo en cuenta que como lo refieren Marradi et al., (2007) cerca del 90 % de los estudios empíricos se valen de algún modo de las entrevistas, en esta investigación se hizo uso de la entrevista en profundidad, “como forma especial de conversación profesional” (p.216), que permitiera un encuentro cercano “cara a cara” con los entrevistados y junto con la observación de campo (participante en modo pasivo), alcanzar los resultados esperados en los dos objetivos específicos de esta investigación.

tomó la decisión de cambiar algunos participantes e incluir otras y otros que hicieran la muestra más representativa, con 5 instructoras y 15 instructores de distintas redes de conocimiento y que orientaran FPI en competencias técnicas algunos y en competencias transversales otros. Se mantuvieron los criterios fundamentales de tiempo mínimo de instructor SENA, que representaran ambos géneros y que hubiera participación de personal de planta y de contrato.

²Se realizó con cada instructora o instructor una entrevista (E) en profundidad en el lugar y hora en que se concertó previamente según la voluntad de cada entrevistado, firmando con cada uno un consentimiento informado de no revelar lo que cada uno dijo con nombre propio.

3.1 Técnicas e instrumentos de producción de datos

Entrevista en profundidad

Entre las ventajas de la entrevista no estructurada o en profundidad es que permite conocer cómo los actores interpretan sus experiencias en sus propios términos (Marradi, et al., 2007), además de conocer situaciones del pasado próximo no observables directamente y lograr una mayor intimidad.

Con la utilización de esta técnica se pretendía “identificar las consecuencias de las manifestaciones afectivas que tiene y/o promueve el equipo docente del SENA de Apartadó - Antioquia en sus prácticas pedagógicas”, objetivo específico número dos.

Se trataba de extraer información que se hallara en la biografía de las y los instructores referida al conjunto de descripciones asociadas a acontecimientos vividos por ellas y ellos en las prácticas pedagógicas. Para esto se procedió de la siguiente manera:

En primer lugar, se preparó el instrumento guion de entrevista (Ver Anexo 4) en el que a través de preguntas abiertas sobre las actividades propias del rol docente (planeación de la formación, orientación de la formación, seguimiento a los aprendices y evaluación del aprendizaje) se pudiera entrar en ese “juego de estrategias comunicativas a partir del cual se registra ‘un decir sobre el hacer’” (Marradi, et al., 2007, p.219).

En segundo lugar, después de contar con la autorización del subdirector del Centro y los coordinadores académicos, se buscó uno a uno, los candidatos a ser participantes del proceso. Se habló personalmente con cada uno y se les dio a conocer el objetivo de la investigación a realizar y los motivos por los que se pensó en ellas y ellos para ser parte de la muestra. A quienes estuvieron de acuerdo se les pidió que colocasen el lugar y hora y se concertó el momento y tiempo de la entrevista.

En tercer lugar, se dio el momento mismo de la entrevista que inició con un consentimiento informado (Ver Anexo 2), que las y los participantes firmaron autorizando la grabación y la toma de fotografías. Desde el rol de entrevistador asumimos un rol de escucha activa y teniendo claro que las y los informantes son expertos en el tema, se motivó la conversación para que hablaran y se expresaran libremente desde lo que saben y sienten, dándoles la tranquilidad que aquí no hay respuestas correctas o incorrectas y lo que importa es justamente su opinión sincera.

Para el análisis de los datos recogidos con las distintas entrevistas, se construyó una plantilla de registro de entrevistas (Ver Anexo 3) que permitiese comparar las respuestas a cada una

de las preguntas y contrastando con el estado de la cuestión y marco teórico se respondió la segunda pregunta específica lográndose el objetivo específico número dos.

Observación participante

Para el cumplimiento del primer objetivo específico, que buscaba “describir cómo hacen presente o cómo promueven manifestaciones afectivas las instructoras e instructores del SENA de Apartadó - Antioquia en sus prácticas pedagógicas”, se aplicó como técnica de recolección de datos la observación participante. Utilizando un instrumento guía de observación, se realizó observación participante en modo pasivo, según lo refiere Osorio (1999, como se citó en Marradi et al., 2007) y estar en los ambientes de formación sin involucrarse (convirtiendo en extraño lo familiar cuestionándolo y preguntando por las razones que lo justifican), para mirar y escuchar a las instructoras e instructores en su ser y hacer, en sus prácticas pedagógicas y en sus interacciones con los aprendices y describir lo que ocurre sin más.

Se trató de “mirar con atención” y de manera directa y no controlada, “en su ambiente natural, sin alterar el contexto ni recrearlo artificialmente” (Marradi et al., 2007, p. 193) las distintas actividades académicas realizadas por cada una de las cinco instructoras y de los quince instructores (mism@s de la entrevista); durante una sesión cualquiera de formación (presencial durante 4 horas en los ambientes de formación del CTAPT, o virtual sincrónica durante dos horas, desde la casa) a un grupo de aprendices de acuerdo con la programación real del equipo docente y la debida autorización de la coordinación académica, durante el cuarto trimestre de 2021 (octubre, noviembre y diciembre).

Las observaciones y el objetivo de las mismas fueron previamente anunciadas a los aprendices e instructores, para generar confianza, dando a todos la tranquilidad de no revelar nombres o grupos específicos en ningún momento y que el observador estaría presente con una participación pasiva tomando atenta nota de lo que ocurriese en todo el acto pedagógico de la sesión a observar. Se firmó un acuerdo de confidencialidad (Ver Anexo 2), de las partes implicadas, autorizando la grabación y la toma de fotografías y utilización de estas en el presente TFM.

Con el fin de “maximizar las ventajas y restringir los límites de la observación participante” en términos de “fiabilidad”, se atendió a las recomendaciones de Marradi et al., (2007):

- Analizar críticamente la información venida de informantes clave, considerando al informante “como un sujeto de investigación, cuya presencia ´no garantiza por si sola un acceso cabal y completo al objeto´” (p.200).
- Llevar un registro de lo que se perciba como efecto reactivo.
- Complementar las observaciones con entrevistas y documentos de distinta naturaleza.

Para el registro de la información en la observación participante, manifiesta Marradi et al., 2007, se recurre habitualmente a las notas de campo. Siguiendo a los autores se construyó un instrumento guía de observación (Ver Anexo 1), para recolectar los datos en el que se involucraran “notas observacionales, teóricas y metodológicas” Schatzman y Strauss, (1973, como se citó en Marradi et al., 2007, p.201).

En las notas observacionales se realizó un registro descriptivo de lo observado (quién, cuándo, cómo, dónde, qué), registrando la terminología usada por los actores sin ninguna interpretación por parte del investigador; en las notas teóricas o analíticas se realizaron conjeturas, inferencias por parte del observador introduciendo el lenguaje experto de la disciplina y en las notas metodológicas se hicieron apuntes descriptivos acerca del investigador y del proceso de investigación respondiendo a preguntas como: ¿qué decisiones se tomaron en el campo?, ¿con qué fines?, ¿con qué consecuencias?

Siguiendo además a Burgess (1984, como se citó en Marradi et al., 2007), que toda observación debe ser focalizada y que el foco pueden ser “espacios, eventos, actividades, conductas, actores, manifestaciones de sentimientos, objetos, momentos” (p.201), se optó por focalizarse en las prácticas docentes (orientación de la formación, seguimiento a los aprendices y evaluación del aprendizaje) dentro de los momentos propios de una sesión de clase (inicio, desarrollo y cierre) y se describió cómo son puestas en acto, manifestaciones afectivas en la práctica pedagógica del equipo docente participante.

Finalmente, para el análisis de los datos recabados con este instrumento, se construyó una plantilla de registro de observaciones (Ver Anexo 5) que permitiese comparar las observaciones realizadas y atendiendo a las distintas notas observacionales, teóricas y metodológicas y contrastando con la información del estado de la cuestión y el marco teórico se respondió la primera pregunta específica logándose el objetivo específico número uno.

3.2 Delimitación de la unidad de análisis

La unidad de análisis definida para esta investigación es un grupo de 5 instructoras de contrato por prestación de servicios, 4 instructores de planta en carrera administrativa y 11 instructores de contrato por prestación de servicios, que impartieron formación profesional integral de manera ininterrumpida, de 2019 a 2021, en distintos programas de formación en el Complejo Tecnológico Agroindustrial Pecuario y Turístico (CTAPT) del SENA en Apartadó Antioquia.

Para la escogencia de la muestra se tuvo en cuenta que fueran instructoras e instructores, de planta y de contrato, que llevaran como mínimo tres años en el SENA y que orientaran formación en diversas áreas de conocimiento y en los distintos niveles de formación (técnico, tecnológico y complementario) y en las modalidades tanto presencial como virtual.

Se destaca que este muestreo intencional, no probabilístico, que se ha seleccionado, son instructoras e instructores que (quisieron participar voluntariamente) y que además de orientar formación tecnológica dentro de las instalaciones del CTAPT, en distintos momentos se desplazan a orientar formaciones del nivel técnico y complementario en distintos lugares y municipios de la zona de influencia y por tanto son conocedores del territorio y cumplen con varias de las características que mencionan Marradi et al. (2007), por tener información relevante en esta investigación, son de más fácil acceso física y socialmente, dispuestos a cooperar y capaces de comunicar información de interés con precisión.

3.3 Definición del recorte espacio/temporal

Para el estudio se eligieron los Ambientes de formación del Complejo Tecnológico Agroindustrial Pecuario y Turístico (CTAPT) del SENA en Apartadó Antioquia, año 2021.

Se eligió para la investigación este Centro de formación del SENA y este periodo, porque es el lugar donde me desempeño como instructor formador de formadores desde inicio de 2019, donde llegué trasladado después de haber trabajado 14 años en otros dos centros de formación del país. El interés es conocer el equipo de trabajo y tener un diagnóstico de necesidades de formación ética del personal docente del CTAPT.

Si bien la elección se hizo debido a facilidad de acceso por ser mi lugar de trabajo, como ejercicio de vigilancia epistemológica para desnaturalizar/desfamiliarizar ese contexto y las relaciones existentes en el mismo, la unidad de análisis elegida son profesionales que no han sido capacitados en los procesos formativos que he orientado como formador de formadores. Al respecto de la importancia del extrañamiento, Marradi et al. (2007) afirman que “la

observación de la propia comunidad exige un deliberado trabajo de extrañamiento/distanciamiento que permita desnaturalizar prácticas constitutivas de la cultura a la que se pertenece y que el observador ha adquirido a través de procesos de socialización” (p.196).

El periodo escogido es de gran relevancia porque en el año 2019 se incorporó al SENA a nivel nacional un gran número de instructores e instructoras en carrera administrativa, gracias a un concurso de méritos realizado desde el año 2017, entre los que se encuentran los cuatro instructores de planta del equipo docente tomado aquí como muestra que antes eran contratistas. Los otros diez y seis instructores e instructoras que son contratistas por prestación de servicios, vienen igualmente laborando desde 2019 de manera ininterrumpida e igual que el personal de planta, les ha tocado trasegar en los tres últimos años por una formación presencial que se convirtió en virtual debido a la pandemia ocasionada por el COVID 19 durante el 2020 y que vuelve a ser presencial durante el 2021, una vez ha sido vacunado todo el personal docente de la institución.

Primera parte

1. Contexto institucional

Para entender mejor las manifestaciones afectivas del equipo docente del CTAPT es importante conocer algunos elementos del contexto institucional.

El Complejo Tecnológico Agroindustrial, Pecuario y Turístico (CTAPT) es uno de los 117 centros de formación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia, se encuentra ubicado en el casco urbano del municipio de Apartadó³ Antioquia en el Kilómetro 1 vía al municipio de Turbo y a través de sus instructoras e instructores realiza el proceso de ejecución de la Formación Profesional Integral (FPI) en toda la región de Urabá⁴, cumpliendo la misión institucional:

El SENA está encargado de cumplir 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 el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país (Ley 119/1994). (SENA, 2020, p.2)

Así mismo el Centro de Formación, perteneciente a la Regional Antioquia, una de las 33 Regionales⁵ que existen en el país, cumple con el objetivo de “brindar formación técnica y

³ El nombre Apartadó en dialecto indígena traduce Río del Plátano, Pada: Plátano, y Do: Río. Apartadó nace a raíz de la colonización provocada con la apertura de la carretera al mar Caribe de Antioquia, y con la persecución política que hubo en Colombia a partir de 1948, tras el asesinato del líder Jorge Eliécer Gaitán. Aunque la fundación del poblado se remonta a 1907, la iniciación formal de la comunidad data más precisamente de 1949, un año después de iniciada la persecución política. Años más tarde, el lugar se convirtió en un puesto de policía instalado por la municipalidad de Turbo en 1965. A partir de ahí, ese puesto de policía inicial se convirtió en corregimiento de este mismo distrito de Turbo. Oficialmente, Apartadó nació mediante ordenanza No. 7 de noviembre 30 de 1967. Así, comienza su vida municipal en 1968, hijo del municipio de Turbo y hermano de los municipios vecinos de Necoclí, Arboletes, San Pedro de Urabá, Carepa y Chigorodó, todo parte del territorio conocido como Urabá antioqueño. (Fundación Wikimedia, 2020: párr. 3)

⁴ Urabá está compuesta por 11 municipios divididos en tres grandes zonas (norte, centro y sur), que representan cerca del 19 % del territorio antioqueño, con una extensión de 11 664 km² (Gobernación de Antioquia, IDEA, 2015); por lo tanto, es la zona más grande del departamento. “La temperatura promedio es de 28 °C. Paisajísticamente el territorio se divide en 4 zonas: de vertiente, piedemonte, abanico aluvial y zona costera” (Gobernación de Antioquia, 2013b). Su desarrollo económico se ha concentrado en la agroindustria bananera con aproximadamente 34 000 has, el cultivo de plátano (29 000 has), cacao (7000 has), piña (600 has), palma (7000 has), yuca (3300 has) y la ganadería (680 000 cabezas de ganado que pastan en 600 000 has). Sumado a plantaciones forestales comerciales (14 500 has) (Cámara de Comercio de Urabá, 2018). (Comité Universidad Empresa Estado Sociedad, capítulo Urabá, 2019:19)

⁵ Colombia está dividido geográficamente en 32 Departamentos. El SENA como “establecimiento público del orden Nacional y con autonomía administrativa, adscrito al Ministerio del Trabajo” (SENA, 2020:2), se encuentra

tecnológica a los colombianos interesados en formarse para el trabajo y para aquellos que desean crear empresa” (SENA, 2020, p.3), ayudando al logro de la visión institucional:

En el año 2022 el SENA se consolidará como una entidad referente de formación integral para el trabajo, por su aporte a la empleabilidad, el emprendimiento y la equidad, que atiende con pertinencia y calidad las necesidades productivas y sociales del país. (SENA, 2020, p.2)

En la ejecución de la Formación Profesional Integral, el Complejo Tecnológico Agroindustrial Pecuario y Turístico, atiende los 3 sectores productivos del sistema económico: Agropecuario, Industrial, Comercio y Servicios. (SENA, 2018, párr. 2), a través de 82 programas de formación titulada del nivel técnico, tecnológico, especializaciones técnicas, especializaciones tecnológicas, operarios y formación complementaria cubriendo 16 municipios del Urabá Antioqueño, Chocoano y Cordobés.

El desplazamiento forzado de pequeños productores a las cabeceras municipales ha generado además de una gran problemática urbana (ineficiente prestación de servicios públicos, acelerado crecimiento de la demanda de vivienda, delincuencia común, entre otros (POT Apartadó, 2016-2019). El conflicto social de la región afecta en general y en gran proporción a todas las actividades de la economía y los jóvenes que son parte de lo que se denomina “grupos vulnerables del mundo del trabajo” junto a las mujeres y los sectores más pobres de la población son los más perjudicados.

La gente de Urabá ha demostrado su capacidad de resiliencia en medio de tanto contraste de riquezas y potencialidades, con inequidad y violencia, pero también con proyecciones de crecimiento y desarrollo. Por su carácter de ingresantes al mercado laboral, los trabajadores jóvenes no tienen la formación específica ni la antigüedad que resguardan a los trabajadores de más edad frente a las fluctuaciones del mercado OIT (Organización Internacional del Trabajo), 1996).

En este contexto social en el que los cambios han ido generando de forma acelerada transformaciones en el componente personal, familiar, social, político y económico y la sociedad busca prepararse para responder de forma oportuna a cada una de las realidades en la que se ve inmersa como lo plantea Bauman (2003); las instructoras e instructores del

en todo el territorio nacional siendo cada Departamento, una Regional de la Institución. Además de las 32 Regionales, pertenecientes a los 32 Departamentos, contamos con la Regional Distrito Capital, que corresponde a la ciudad de Bogotá, Capital del Estado Colombiano, para un total de 33 Regionales.

SENA con sus saberes, habilidades técnicas y humanas (afectivas y emocionales) y prácticas para el trabajo brindan formación profesional integral y distribuyen saberes socialmente productivos para la construcción de un mejor país, equitativo, justo y en paz.

2. Estado de la cuestión

En este importante apartado se recuperan distintos estudios de carácter empírico que puestos en diálogo muestran antecedentes de esta investigación, presentando resultados y conclusiones a los que se ha llegado con el estudio de las manifestaciones afectivas y emocionales docentes en Colombia y otras partes del mundo.

2.1 Sobre las competencias docentes

Entre los antecedentes sobre el tema de estudio de las últimas décadas se encuentran distintos casos en América y Europa, que iluminan el caso específico de esta investigación y que aluden al desarrollo de competencias a través de la capacitación permanente del profesorado, mismas que son evidenciadas en el accionar del docente en el ejercicio pedagógico.

“En la medida en que se demuestre el afecto a las personas con quienes se tiene relación a diario, los individuos se sentirán más humanos y podrán establecer confianza básica y vínculos afectivos más seguros” (Villalobos, 2014, p. 305).

Al respecto, se destacan las palabras de (Tenti, 2009) referidas a la carga emocional con la que el maestro ejerce su labor y que hacen referencia a lo que se quiere indagar en esta investigación sobre manifestaciones afectivas en las instructoras e instructores del SENA. Afirma (Tenti, 2009) que,

...el que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo (p. 40) ... Los agentes de la relación pedagógica necesitan “comprometer” sus emociones y sentimientos, además de su inteligencia, en la enseñanza/aprendizaje... (p, 42) En la cuestión relacional el maestro pone mucho de sí, pone su cuerpo, sus sentimientos y emociones, es decir, mucho más que el conocimiento de competencias, técnicas o procedimientos aprendidos. En realidad, cuando se habla de virtuosismo del docente, se hace referencia a estas cualidades que se ponen en juego en la relación con los otros para obtener credibilidad, confianza, para evitar o resolver conflictos, evitar tensiones, etc. (p. 46)

El mundo ha cambiado vertiginosamente y los maestros están llamados a dar una respuesta formativa que permita que las personas se adapten a las exigencias del mundo actual como lo sugiere Fragoso (2015). Manifiesta la autora mexicana que organismos internacionales como la UNESCO (1998a, 1998b), a través del informe Delors (1997), propone cuatro pilares en los cuales se debería cimentar la educación para el siglo xxi: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; y que los últimos dos pilares (aprender a convivir y a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida.

En su estudio Fragoso (2015) recupera propuestas de la UNESCO y la OCDE (que si bien no son relevamiento de investigación sino recomendaciones de acción), lo hace para indicar que es “necesaria una formación integral que englobe conocimientos académicos y habilidades socioafectivas” (p.110). Presenta la autora en su investigación una contextualización internacional de los constructos de inteligencia emocional y competencias emocionales mostrando sus diferencias desde autores relevantes.

Arrieta et al. (2015) en su tesis de maestría (con la Universidad del Norte en Colombia), en la que estudian un caso parecido al del presente proceso investigativo, en docentes de primaria a partir del Modelo de las cuatro ramas de Habilidad Emocional de los teóricos Salovey- Mayer (2007), manifiestan que la educación es la encargada de promover el desarrollo integral en los niños y con ello convertir al docente en el motor principal de esta tarea.

En su investigación “de carácter descriptivo que como lo señala Gómez Marcelo (2006; Pág.65) este tipo de estudio describe situaciones, eventos y hechos, es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Arrieta et al. 2015, p.55), describen y caracterizan las habilidades de la inteligencia emocional (IE) presente en un grupo de docentes y su manifestación en la práctica pedagógica. Ratifican las autoras que es necesario que el docente reconozca su propio desarrollo integral, para que pueda asumir ese reto, donde lo emocional se hace esencial en su práctica pedagógica y es necesario tener las habilidades para identificar, comprender y manejar las propias emociones; de manera que contribuya en la comunicación e interacción general con los niños.

La presencia de las manifestaciones afectivas que tienen los docentes frente a la práctica pedagógica, la resolución adecuada de conflictos, las expresiones de afecto, Tacto pedagógico, sensibilidad entre otros, ha suscitado investigaciones que buscan

dar cuenta de la relevancia de la Inteligencia Emocional en la práctica pedagógica y la formación de los docentes. (Arrieta et al., 2015, p. 12)

2.2 Sobre la afectividad y manifestaciones emocionales de las y los docentes

Desde la introducción a este trabajo hemos anunciado que nos posicionamos desde la teoría de Carina Kaplan, Ana Laura Abramowski y otras autoras y otros autores que desarrollan el tema de la afectividad y las emociones, criticando el concepto de competencias emocionales, venido del mundo productivo.

Es indudable que en los tiempos actuales existe un furor por la palabra “emociones” cuando se hace referencia a la educación y sus procesos. La educación emocional y la inteligencia emocional, por ejemplo, están en boca de políticos, legisladores y educadores a nivel nacional e internacional. (Kaplan, 2019, p. 3)

Manifiesta Kaplan (2019) que existe una relación dialógica entre biología y sociedad y que como las emociones están condicionadas por los contextos sociales solo pueden ser abordadas si se atiende la perspectiva relacional de los seres humanos.

En su investigación centrada en la relación existente entre la trama subjetiva de las emociones y el cuerpo y las expresiones de violencia en contextos escolares, ella da cuenta de “cómo las y los jóvenes estudiantes de sectores populares parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad acompañado de un sentimiento de vergüenza y de autohumillación” (Kaplan, 2019, p. 5).

Siguiendo a Kaplan hemos de analizar en el caso empírico que tratamos, qué lazos se establecen a través de las manifestaciones de emociones y sentimientos y los componentes afectivos docentes en el aula de clase en el trabajo pedagógico, si bien como ella lo manifiesta: “establecer lazos junto al otro es lo que dota de sentido a nuestra existencia” Kaplan et al., 2021, p. 11). Los conceptos de lazo social, creación de vínculos afectivos, amorosidad, reparación simbólica del dolor social, desarrollados por la autora serán retomados en el marco teórico y serán referente para el análisis de nuestro caso empírico.

Por su parte, la pregunta inicial que se hace Abramowski (2018) ¿cómo se investigan los sentimientos referidos al pasado?, en su artículo: “la afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en argentina (1920-1940)”, podría resonar también en este trabajo final de maestría. Estoy de acuerdo con

la autora en la dificultad para determinar las fuentes que nos llevan hasta las emociones por un lado y por otro cómo interpretar las mismas.

En el artículo mencionado (Abramowski, 2018) recupera información de una investigación en la que indaga la afectividad docente en maestros de escuela primaria en Argentina entre 1870 y 1970. Manifiesta la autora que,

para poder encontrar afectos y emociones en la empiria es necesario decidir –en términos conceptuales- dónde ir a buscarlos: ¿Las emociones se enuncian? ¿Se manifiestan con el cuerpo? ¿Se dejan ver en los vínculos entre los sujetos? ¿Se perciben en tanto clima o humor de época? ¿Son reguladas y pasadas por el tamiz de la corrección e incorrección? ¿Se ejerce un trabajo sobre ellas? ¿Se requieren para el trabajo pedagógico? ¿Se les supone utilidad alguna? (p.2)

La autora elige los conceptos de amor romántico, trabajo emocional y atmósferas afectivas, y a partir de la noción de ‘narrativa sentimental docente’ busca comprender el marco emocional que recubre la labor del maestro (Abramowski, 2018) y advierte que el cultivo de la afectividad docente persigue fines no solo vinculados a la disciplina de los alumnos sino también a sus logros de aprendizaje. Manifiesta Abramowski (2018) que el interés de la época analizada en su estudio, por el ‘tacto pedagógico’ permite pensar en claves afectivas poco definidas que buscan motorizar la empresa educativa.

Las anteriores ideas y conceptos aportados por Abramowski serán retomados en el marco teórico y priorizados para el análisis del caso que nos ocupa, particularmente en la identificación de los efectos y o consecuencias de la afectividad docente en el proceso de aprendizaje que es uno de los objetivos de nuestra tesis.

Entre los Avances en la investigación sobre afectividad docente y manifestaciones emocionales en educación Fernández et al. (2017) manifiestan que la influencia de las emociones en el profesorado se viene estudiando desde distintos focos como:

su relevancia en la identidad profesional del docente, su repercusión en el cansancio emocional, la salud y el bienestar del profesorado, los beneficios de la IE del docente en su vida profesional, el impacto de los profesores sobre las emociones de los estudiantes, así como el análisis de las emociones que surgen en las interacciones con otros agentes educativos (padres, compañeros, autoridades académicas, etc.). (p.18)

Según Díaz (2011), la propuesta educativa del enfoque por competencias en las políticas de calidad mundial es algo novedoso del presente para resolver problemas antiguos de la educación y que en ocasiones parece improvisado. Manifiesta el autor que en el corto tiempo que este enfoque tiene en la educación sobresalen dos temas:

por una parte, el tema competencias reivindica una lucha centenaria en el terreno educativo: eliminar el enciclopedismo en la práctica escolar, evitar que el sentido de lo que se enseña en la escuela sea la escuela misma, y por ello reconoce la necesidad de que el trabajo escolar se oriente a resolver problemas del entorno que vive cada sujeto, es decir, a desarrollar competencias. Por otro lado, es importante reconocer las diferentes escuelas de pensamiento que subyacen en la construcción de la propuesta de competencias, pues unas reivindican productos como el enfoque laboral o el modelo conductual, mientras que otras apuntan a reconocer que una competencia es un desarrollo, un proceso, una cualidad, con desarrollos efectuados desde el socio constructivismo y el pensamiento pedagógico-didáctico.

Este reconocimiento tiene implicaciones en quienes formulan las propuestas curriculares, pero también tiene amplia significación en la manera en que los docentes puedan interpretar lo que realizan en el salón de clases. La tensión entre saberes y resolución de problemas, entre calificaciones o expresiones procesuales del avance del estudiante, son otra manifestación de las diversas interpretaciones que subyacen en esta discusión. (Díaz, 2011, p.3)

Bajo la óptica de la cita anterior, se puede observar claramente que, en su trabajo pedagógico, los maestros del SENA, en la misma tónica expuesta por Díaz (2011), abandonan el modelo de aprendizaje enciclopédico y forman a los individuos de cara a las exigencias que tiene la sociedad del siglo XXI. Ello se puede constatar un poco en el Informe con los Resultados del programa de acompañamiento pedagógico para la Cualificación de Instructores QAP⁶, que se realizó a través de la Escuela Nacional de Instructores (SENA, 2018); en el cual se evidencian

⁶ Desde la política de calidad del SENA se busca que la formación de los aprendices sea pertinente, competitiva y que le permita insertarse en la sociedad y el mundo, logrando que desarrollen las competencias que requieren para desenvolverse exitosamente en los ámbitos social y laboral, en el contexto local, nacional e internacional. Es importante tener en cuenta, que no todos los instructores que se encuentran en el SENA tienen formación pedagógica formal. Muchos de los profesionales que llegan a la institución deben prepararse en pedagogía SENA, para lo que se han construido diferentes cursos virtuales que le permiten al instructor acercarse a ella.

algunas fortalezas con las que cuentan los instructores del Centro de Formación y algunas necesidades formativas y oportunidades de mejora y crecimiento.

Desde la Dirección General de la entidad es política que, al orientar formación profesional integral según la misión institucional (SENA, 2021, Párr. 2), las competencias técnicas sean orientadas por los instructores a la par con la competencia transversal “Promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos laboral y social”. Dicha competencia se encuentra incorporada en todos los diseños curriculares y entre sus temas contiene la formación ética, las habilidades blandas, manifestaciones afectivas o socioemocionales.

Al respecto de formación ética, retomamos en esta tesis de grado, muchos de los trabajos investigativos de la doctora Carina Kaplan, con quien queremos posicionarnos, porque promueven una ética de la afectividad y más que la educación emocional que es controvertida por ella, se incentiva la convivencia escolar (Kaplan et al., 2021) donde se promueve la reparación simbólica, se crean vínculos afectivos, se favorece el desarrollo de la autovalía social y escolar.

Favorecer experiencias alternativas de otredad es un acto educativo que habilita vivencias escolares hacia la tramitación del trauma. La idea de reparar en la escuela supone la tramitación del dolor social hacia la reconstitución de lazos afectivos significativos, profundos y duraderos. (Kaplan et al., 2021, p.26)

La doctora en educación, maestra, investigadora, autora y coautora de numerosas publicaciones Carina Kaplan es un gran referente para América Latina y el mundo académico. La obra “Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación” que ella dirige “representa, entonces, una apuesta explícita por reivindicar la amorosidad para la comprensión y profundización de los vínculos intersubjetivos y generacionales que se fabrican en la trama educativa” (Kaplan, 2018a, p. 9).

Siguiendo con esta perspectiva latinoamericana, nos encontramos un estudio de educación comparada, donde Godoy y Campoverde (2016) abordan el aspecto de la afectividad por parte de la docencia dentro del salón de clase en los países de Argentina, Colombia y Ecuador, en el que señalan que durante las últimas décadas, pedagogos, educadores y psicólogos han expuesto desde sus diferentes postulados, “el valor de la afectividad como un requisito primordial en el proceso enseñanza- aprendizaje y la importancia que conlleva tener excelentes Lazo social entre docentes y educandos” (p.217).

Las autoras describen el estado actual sobre la afectividad del docente dentro de las aulas de clase en estos países con el fin de motivar al profesorado a la creación de ambientes cálidos dentro de la comunidad educativa.

En una investigación reciente un equipo de investigadores de la Región en el libro “Gestión, Evaluación y Calidad Educativa: Concepciones y prácticas en Urabá”; citando la obra “Educación (es) en la (s) globalización (es) de Marco Raúl Mejía Jiménez; concluye que:

Para lograr las transformaciones políticas que reclama la educación, se requiere de un docente que, en palabras de Mejía (2006:269), convierta la pedagogía en un saber que él construye en el territorio de su contexto, como forma cultural de lucha, a través de una política del aula, donde se juega su identidad y autonomía por construir su profesión con sentido para él y desde donde despliega su condición pública para construir desde la geo pedagogía, su acción política en el mundo (Zuluaica, et al., 2017, p. 183).

La anterior obra citada (que tiene por objetivo indagar sobre las concepciones que tienen actores clave en el proceso educativo sobre gestión, evaluación y calidad y sus respectivas prácticas), ubicándose en la misma línea de investigación de la presente propuesta a través de la metodología cualitativa y con una perspectiva humanista, parte de un reconocimiento del contexto social, histórico, cultural, ambiental y educativo actual para llegar a un reconocimiento de las concepciones que se tienen en la Región de Urabá sobre las categorías mencionadas en el objetivo.

Manifiestan los autores que el sistema educativo es “deficiente” ya que “imperla más el carácter de servicio que el de derecho fundamental” (Zuluaica, et al. 2017, p. 11). “El equipo investigador propone a la comunidad educativa de Urabá, llevar a cabo la ‘Expedición pedagógica regional: Hacia la construcción participativa del proyecto educativo de Urabá” (Zuluaica, et al., 2017, p. 13).

La investigación mostró que hay dificultad por parte de los actores clave para concebir de forma estructurada categorías tan importantes como la gestión, la evaluación y la calidad, pero sobre todo la categoría de práctica educativa como la materialización de las demás. Manifestaron los autores además que hay tergiversación en la concepción de los actores clave en educación sobre participación en el sistema educativo, los organismos creados para tal fin y en general de lo público que representa la educación y sugieren que “cualquier iniciativa que

pretenda incidir en el mejoramiento de la educación en la Subregión deberá tener en cuenta las dificultades anteriormente mencionadas” (Zuluaga, et al., 2017, p. 13).

2.3 La formación docente y afectividad

En el ámbito de la formación de las maestras y maestros nos encontramos un estudio realizado por (Cejudo et al., 2015) que buscaba conocer la opinión de los futuros docentes sobre la importancia y la necesidad de formación en educación emocional para el desempeño óptimo del ejercicio profesional docente. Los autores a través de técnicas correlacionales, análisis factorial, estadísticos descriptivos y diferencias de medias establecieron la escala de importancia y necesidades de formación en educación emocional para facilitar la fundamentación del diseño de la formación inicial del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Manifiestan Cejudo et al., (2015) que

El profesor es un agente único para la educación emocional, ya que además de la responsabilidad de administrar la tarea de enseñanza y hacer un traspaso de conocimientos técnicos a sus alumnos, es también un *[sic]* persona que siente, hace sentir, se comunica y establece unas relaciones intersubjetivas entre él y sus alumnos. A través de estas relaciones se oferta a los alumnos la oportunidad del aprendizaje de manifestaciones afectivas. Asimismo, la escuela debe plantearse la enseñanza de la competencia emocional en pro del desarrollo integral de la persona...

La inclusión de la educación emocional en la docencia pasa por la necesidad de que la misma forme parte del bagaje pedagógico del profesorado y para ello es preciso que se constituya en un campo de conocimiento relevante en su formación (p.47).

Concluyen los autores que, en el estudio realizado, la importancia mayor se la dan a la formación en competencias emocionales complementarias⁷, posteriormente en competencias emocionales interpersonales⁸, y, por último, en competencias emocionales intrapersonales⁹. En coherencia con Cejudo et al., (2015) se recupera una investigación realizada en el Instituto Superior de Formación Docente San José (Córdoba, Argentina), por Aristulle y Paoloni (2019). En dicha investigación, las autoras parten de las respuestas dadas “por un grupo de estudiantes de Nivel Superior al Cuestionario sobre Habilidades Percibidas (Paoloni y Rinaudo, 2015), cuyo análisis se focaliza particularmente en las habilidades consideradas por el modelo de Bar-On sobre Inteligencias no cognitivas (EQ-i) (Gabel, 2005; Bar-On, 2014)” (Aristulle y Paoloni, 2019. p.2).

Manifiestan Aristulle y Paoloni, (2019) que siendo coherentes con el modelo propuesto por Bar-On, si los maestros tienen dificultades para conectarse con sus emociones y discernir así acerca de las causas que las provocan, “qué posibilidades tiene de hacer una lectura sensible de las emociones, sentimientos, necesidades o estados anímicos del resto de personas” (Aristulle y Paoloni, 2019, p.9).

Se consideran aquí una de las cuatro capacidades que para Goleman (2007) constituyen los componentes de la inteligencia interpersonal, “la organización de grupos, esencial en un líder; esta habilidad incluye esfuerzos iniciadores y coordinadores de una red de personas, persuadiendo a sus integrantes en el trabajo hacia un objetivo común” (Aristulle y Paoloni, 2019, p.9).

En el campo de la educación comparada se encuentra un estudio denominado “La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes” realizado en España donde, sus autores (López y Goñi, 2012) se preguntan hasta qué punto la necesidad de formar docentes para que desarrollen competencias emocionales, está incluido en las

7 Adaptabilidad a los cambios, gestión del estrés, fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, automotivación, control de la impulsividad y habilidades sociales.

8 Identificación y reconocimiento de las emociones en otros, resolución de conflictos, asertividad, regulación de las emociones de los demás, empatía, comprensión de las emociones de los demás, habilidades de relación interpersonal, fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en otros.

9 Identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones, comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan, regulación de nuestras emociones, comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo y conocimiento de la influencia de las propias emociones en la toma de decisiones.

propuestas formativas de las instituciones y para ello se comparan los documentos oficiales que contienen las propuestas de Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal.

Concluyen en el estudio mencionado que las competencias emocionales ocupan un menor lugar entre todas las competencias docentes y manifiestan que “es necesario destinar algo más de atención a las competencias emocionales de tipo intrapersonal porque son la base de un desarrollo profesional sano y duradero” (López y Goñi, 2012, p. 468). Manifiestan los autores, que estas competencias son requeridas para el crecimiento y equilibrio personal para tener niveles de bienestar profesional suficientes y evitar el burnout y la desmotivación de los docentes.

En igual sentido se pueden destacar los estudios de (España, 2014) y (Hernández, 2017). Por un lado (España, 2014) se centró en conocer y comprender las competencias que el colectivo docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Costa Rica ponía en juego en su quehacer didáctico, manifestando que el “desarrollo de capacidades requiere práctica, orientación, convencimiento, implicación y, sobre todo, transformación de la actitud” (p. 219) y alerta a formar el profesorado con responsabilidad y conciencia educadora para la vida.

Por otro lado, (Hernández, 2017), en su estudio de Maestría en formación docente, psicología educativa, al indagar sobre la relación que tienen las competencias emocionales del docente con su desarrollo profesional, manifiesta que las competencias emocionales del docente deben darse a la par que las profesionales puesto que su función debe ir más allá del cumplimiento del currículo, concluyendo que:

Es cierto que es indispensable prepararse académicamente, el maestro debe contar con una sólida formación en todas las ciencias que fundamentan su trabajo: pedagogía, psicología, filosofía, etc., pero existe un elemento que se constituye en el eje rector de una buena práctica: el desarrollo personal del educador, su salud mental y autorrealización le brindará bases sólidas para llevar a cabo su labor con éxito. (p. 91)

Los distintos documentos referenciados en el estado de la cuestión nos muestran la importancia de las manifestaciones afectivas y emocionales para el mundo del trabajo y de la vida, tanto en los aprendices a quienes se brinda en el SENA formación profesional integral, sino y de modo muy particular en las instructoras y los instructores o mejor, en las maestras y maestros, quienes son las grandes y los grandes responsables de la orientación de esa formación y que por tanto han de estar dotadas y dotados de una muy buena inteligencia

emocional que les permita desarrollar su labor de modo asertivo en busca del desarrollo humano integral de sus aprendices; como lo refieren (Gutiérrez y Buitrago, 2019) cuando afirman:

el papel de los docentes es fundamental, debido a que operan como guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar. Gracias a ellos la escuela se configura como un escenario que posibilita la gestión del aula como un espacio en el que se puede aprender a experimentar la paz. (p. 167)

Las empresarias y empresarios cada vez más están demandando mayor mano de obra calificada y competente con capacidades de interacción y son las instructoras y los instructores quienes tienen la tarea de brindar la formación integral requerida y para ello estamos convencidos que la teoría tiene que ir acompañada de la práctica y por eso en coherencia con Cornejo (2011) manifestamos estar de acuerdo en que “se educa con el ejemplo” y que el estudiante se convierte en un reflejo del maestro, como bien lo diría Albert Einstein, citado por Quiroga (2016), “Educar con el ejemplo no es una manera de educar, es la única”.

El ejemplo brindado con las conductas y actitudes influye más que los discursos elocuentes y por el gran compromiso que tienen las instructoras y los instructores o mejor, las maestras y maestros, por formar integralmente, son ellas mismas y ellos mismos los primeros llamados a vivir esa integralidad; como bien lo afirma Garcés (2016): “la tolerancia y el respeto forman parte del quehacer del instructor, no solo en la formación con el ejemplo, sino en el impacto que en las comunidades debe ejercer” (p. 26).

Finalmente, para refrendar lo que se ha venido diciendo de la importancia manifestación de afecto en las maestras y los maestros como formadoras y formadores integrales se retoma la idea de Arrieta et al. (2015) cuando refieren en su investigación:

Mayer, Caruso y Salovey (2000) consideran que aquellas personas que son más precisas en percibir y responder a sus propias emociones también pueden serlo con las emociones de otros. La exactitud con que perciben no sólo sus propias emociones y la de los demás (identificación de la emoción en otras personas), es debida al conocimiento que tienen de sus propios estados afectivos. Así, para llevar a cabo interacciones sociales adaptativas, los sujetos deben igualmente ser precisos en las evaluaciones de los estados emocionales de las personas con las que interactúan. Así los sujetos más emocionalmente inteligentes deben tener una adecuada capacidad

para percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás de una manera concisa (precisión en la expresión de emociones) (p. 39).

3. Marco Teórico

En línea con el estado del arte, recuperado del apartado anterior, desde lo conceptual se desarrollarán en este marco, las distintas categorías analíticas estudiadas por diversos autores que le dan soporte teórico al tema de investigación sobre la afectividad y las manifestaciones de tipo emocional puestas en acción por las maestras y los maestros.

Referentes teóricos sobre el tema han sido Goleman, Mayer y Salovey, Saarni, Bisquerra, WHO, Heckman y Kautz, la UNESCO y la OMS (Organización Mundial de la Salud). Para este estudio el foco se ha puesto en la posición crítica al concepto de competencia donde se encuentran autores como Abramowski, A., & Canevaro, S. (2017); Barletta, C. (2019); Díaz (2011); Garcés, L., y Lavall, C. (2007); Kaplan (2011); Kaplan, C. V. (2016); Kaplan, C. V. (2018a, 2018b); Kaplan (2021); Kaplan et al., (2020); Kaplan et al., (2021); Sacristán et al., (2011).

Para pensar la vida afectiva, es preciso considerar que los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en conexión; ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura emotiva. Constituir lazos, tejer y forjar tramas junto a otros, es lo que dota de sentido a nuestro existir. (Kaplan, 2018a, p. 9)

Retomando los ejes temáticos abordados en el estado del arte, se construyen en este marco teórico las siguientes categorías conceptuales que dan soporte al tema de estudio.

- ⇒ Competencias y saberes socialmente productivos
- ⇒ Competencias Docentes y Formación Docente
- ⇒ Afectividad, emociones y sentimientos. Ética de lo afectivo
- ⇒ Formación ética para la vida y el trabajo

3.1 Competencias y saberes socialmente productivos

Al tema se refiere Guzmán y Marín (2011) manifestando, “que, si bien las competencias parecen ser empujadas en gran medida por el trabajo y la economía, también es cierto que representan una posibilidad de cambio para la educación” (p.153). En el mismo sentido Cebriá

(2017) indicará que “el término “competencia” surge en primera instancia dentro del terreno profesional y es adoptado a posteriori por el ámbito educativo” (p.26).

El concepto de competencia en el campo de la pedagogía surge “en 1996 con la publicación del artículo de Jacques Delors “Los cuatro pilares de la educación” en el informe “La educación encierra un tesoro”¹⁰, realizado para la UNESCO desde la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI” (Cebriá, 2017, p.27).

En cuanto al constructo de competencias emocionales Fragoso (2015) destaca los conceptos dados por Carolyn Saarni (1999,1997)¹¹ y Rafael Bisquerra (2009).

Saarni (1999, 1997, como se citó en Fragoso, 2015) define las competencias emocionales como “un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma” (p.119). En el mismo sentido, Bisquerra (2003, 2007, 2009, como se citó en Fragoso, 2015) “asegura que dichas competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (p.120).

En sintonía con los conceptos de Saarni (1997, 1999) y Bisquerra (2003, 2007, 2009), se encuentra el concepto de habilidades para la vida (HpV) referido a la iniciativa internacional lanzada en 1993 por la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1994 como se citó en Martínez, 2014) de desarrollar manifestaciones afectivas¹².

¹⁰ En dicho informe (Delors, 1996), se manifiesta que para que la educación cumpla su misión se deben adquirir cuatro aprendizajes fundamentales a lo largo de la vida que serán como los pilares del conocimiento en cada individuo: “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1996, p.91).

¹¹ Primera en acuñar el constructo con base sólida distinto al de inteligencia emocional.

¹² Esta iniciativa, recomendaba su implementación especialmente con niñas, niños y adolescentes en los centros educativos formales y luego de varios intentos, de universidades e instituciones oficiales de Colombia, el modelo se posicionó en 1997, gracias a un proceso de endogenización de este enfoque, por parte de la Fundación Fe y Alegría (FYA) y a la incorporación de ésta, en la estrategia de Escuelas Saludables, promovida por el Ministerio de Salud Nacional en alianza con el Ministerio de Educación en 1999.

El intento del capitalismo de pretender que la educación construya individuos (hacerles competentes) que produzcan como máquinas útiles al servicio del mercado y no seres humanos que interactúen y se relacionen, lo que hace es desechar y excluir al que consideren más débil, situación que no podemos aceptar en el campo de la orientación educativa, por lo que estamos totalmente de acuerdo con Barletta (2019) cuando afirma:

Para ello, los orientadores educativos no deben olvidar el carácter ético de su práctica estableciendo una clara planificación de las tareas a realizar que se aleje de los individuos y se acerque a los grupos, que se aleje de las nociones de alumnos problemas para determinar cuáles son las situaciones problemáticas que impiden el desarrollo de un conjunto de actitudes, aprendizajes y enseñanzas donde todos participen sin exclusiones (p.6).

Es a la luz de constructos como saberes socialmente productivos (Garcés y Lavall, 2007); orientación educativa y práctica docente (Barletta, 2019); construcción de lazo social, emociones, sentimientos y afectos (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019, 2021); relacionados entre sí que se pretende indagar sobre las manifestaciones afectivas del personal docente del CTAPT y verificar cómo llegan, no para excluirlos sino para constatar si coexisten los saberes que creen y recreen en ellos tejido social,

de manera que la escuela cumpla una función, en términos de distribución de saberes socialmente productivos, capaz de trascender la mera esfera de la capacitación en competencias puntuales, en ritos vinculados a las disposiciones para el trabajo fordista, para convertirse en una instancia de conciencia, capaz de articular la capacidad productiva y creativa del sujeto, con una formación crítica-contextual que le permita transitar un camino hacia mejores niveles de igualdad social, modificando el status “naturalizado” del sistema, generando nuevas formas sociales de producción incluyentes y justas (Garcés y Lavall, 2007, p.10).

Por su parte Díaz (2011) quien también critica el término competencias, manifiesta que:

Competencias es un término joven en la educación, sin embargo, los sentidos en que se emplea reflejan un cierto grado de confusión, su uso esconde múltiples conceptos que no necesariamente ayudan a orientar el trabajo educativo. Entre los educadores y entre los especialistas en educación existen posiciones muy encontradas respecto de su incorporación en el campo de la educación, unos lo rechazan por el sentido practicista que subyace en su formulación, por considerar que el término competencias

es totalmente opuesto a una de las finalidades sustantivas de la educación: formar al ser humano. Al rechazarlo consideran que se está concediendo una prioridad excesiva al mundo del trabajo, a la inserción eficiente en una sociedad productiva en detrimento de una mínima formación conceptual y del abandono a un conjunto de valores que permiten apoyar el proceso de constitución de lo humano en la persona. (Díaz, 2011, p.5)

El párrafo anterior es una crítica clara al concepto de competencias como la harán también Sacristán et al., (2011) al manifestar que si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias tampoco lo puede haber en cuáles y cuántas son; o como lo hacen también Garcés y Lavall, (2007) que optan por pasar de competencias a saberes socialmente productivos porque según ellos “reconfigurar la escuela en torno a Saberes Socialmente Productivos, supone a su vez interpelar al modelo de desarrollo, dotando a los trabajadores de herramientas capaces de insertarlos e involucrarlos en el diseño futuro de su propia sociedad” (p.12).

Manifiestan Garcés y Lavall, (2007) que la cualidad de “sociales” que se aplican a los saberes a distribuir en la educación del siglo XXI, supera la mera noción de productividad del modelo de las competencias, emparentándose con el concepto de economía social.

La economía “no social” está sólo al servicio del lucro, que como tal resulta un diferenciador social. Economía social no es simplemente aquella que sólo se dedica a describir los procesos de las pequeñas unidades productivas, y que a menudo resultan aplastadas por la voracidad salvaje del capitalismo más crudo, en sus diversas formas monopólicas de acumulación, es una forma conceptual de entender los procesos de producción y distribución de los bienes materiales que coloca al sujeto en el centro de la escena. (Garcés y Lavall, 2007, p.15)

La fundamentación, el conocimiento del entorno necesario para la recontextualización crítica del saber aprendido y una actitud ética y de responsabilidad social, son pilares de una buena formación básica. A ello se agregan el desarrollo del dominio de técnicas, el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para un adecuado desempeño profesional, así como la profundización en un tema específico de libre elección, como los componentes principales de una adecuada formación.

Es así como el termino de competencia y como lo afirma Díaz (2011) “llega a la educación desde el mundo del trabajo” (p.7) “hubo un tránsito casi natural entre las competencias

laborales y la conformación de un proyecto educativo basado en ellas, bajo diversos argumentos: la crítica de un importante sector del empleo respecto de lo que se enseña en las escuelas, desde, la Organización Internacional del Trabajo (Ducci,1997) se sostiene que hay importantes cambios internacionales en el mundo laboral, así como la necesidad de formar “recursos humanos” para las necesidades del mundo del trabajo” (p.8).

Desde esta perspectiva y en clave neoliberal se ha encargado de resignificar la escuela y la educación desde la noción de competencia; bien lo precisa Luis Garcés en el Documento De las competencias a los saberes socialmente productivos cuando afirma: “En su esquema simple, el neoliberalismo planteará que si los individuos en su paso por la escuela no adquieren saberes que sean útiles a sus intereses (en realidad identificados con los intereses del capital y no con los intereses sociales), habrá que sustituirlos por “competencias”, pretendiendo así otorgar un nuevo sentido, con la marca del eficientismo que pregonan. El esquema se complementa con una serie de demostraciones empíricas, capaces de legitimar la asimilación de los intereses de las clases dominantes con las de los sectores subalternos” (Garcés y Lavall, 2007, p.3).

De distintos conceptos que se encuentran sobre el término competencia (tantos como autores), se recupera el dado por Sesento (2008) que manifiesta que la palabra “competencia” procede del latín *competere*, que significa “aspirar” o “ir al encuentro”.

En español, de esa raíz derivan dos sentidos de la palabra: uno en relación con la idea de competitividad y otro con la capacidad o autoridad en un dominio. El que se aplica en el ámbito educativo es el segundo.

Afirma Sesento (2008) que el adjetivo competente significa lo siguiente: define a aquella persona que tiene una “aptitud de pericia”, que es “idónea” para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

La autora retomando los conceptos dados por otros sobre el tema y recabando en literatura especializada, realiza su propia construcción para sostener que,

la competencia es una capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria. Incluye conocimiento específico y habilidades técnicas para una actuación exitosa en el trabajo. Más allá de la adquisición de habilidades o de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo. Esta capacidad de hacer frente a situaciones es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad del trabajador (Dranke, 1994)

La habilidad de aplicar el conocimiento, comprensión, práctica y destreza mental para lograr una actuación efectiva por los estándares requeridos en el puesto de trabajo. Esto incluye la resolución de problemas y que el individuo sea lo suficientemente como flexible para adaptarse a los cambios requeridos (NCVQ, 1997; citado por Horton, 2000 b)

Sin embargo, el término de competencias con el cual nosotros consideramos estar de acuerdo es el siguiente: las competencias son sistemas de conocimiento; son los “sistemas de habilidades y hábitos, actitudes, expectativas; su relación con la actividad, solución de problemas y toma de decisiones”. Por lo cual, pudiéramos definir la competencia como la posibilidad que constituye en el ser humano el integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para el desarrollo profesional. (Sesento, 2008, p.45-49)

Analizando las distintas definiciones del término en Sesento (2008) y otros autores e integrándolos con la teoría propuesta por Garcés y Lavall, (2007) “de ampliar el concepto de lo productivo, y de que el quehacer concreto de los sujetos se articule con modelos de desarrollo sostenido” (p.12) para distribuir equitativamente la riqueza, preservar el medio ambiente, generar identidad y pertenencia y crear comunidad; y no aceptando el término venido del mundo productivo e insertarlo en la educación sin un filtro podría pensarse en una nueva concepción:

La competencia en una persona hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, cualidades, actitudes, aptitudes, principios, valores, afectos, saberes socialmente productivos y capacidades diversas adquiridas en la vida y que gracias a la formación integral distribuida en la escuela le permiten no solo desempeñarse lo más adecuadamente posible en un contexto determinado y trabajo específico; sino que además sea capaz de transformar la naturaleza, la cultura y la sociedad buscando el desarrollo individual y colectivo en distintos ámbitos de la existencia humana.

3.2 Competencias docentes y formación docente

Entre los autores que se refieren al tema se encuentra Tejada quien en 2009 afirmó:

Suele ser muy habitual pensar en el docente desde la óptica del propio sistema educativo pensando con ello en un profesional que desarrolla su actividad en los distintos niveles y que cuenta con una formación normalmente ligada a la Facultad de Ciencias de la Educación, cuando en realidad son múltiples las situaciones y escenarios de actuación profesional tanto dentro como fuera del sistema y a la vez múltiples los perfiles que podemos encontrar dentro de lo que podemos considerar la familia profesional de la educación, así como la formación y profesionalización de los mismos (p.4).

Con la anterior cita, el autor hace referencia a la heterogeneidad en torno a los profesionales que operan en el amplio campo de la formación a lo largo de la vida y hace notar la división del trabajo en el seno de la función del formador-profesor que implica muchas veces profesionales de tiempo completo o formadores ocasionales, según sea el sistema educativo (formal y no formal, formación reglada y no reglada); en función del nivel de formación inicial, básica, media, superior; modalidad virtual o presencial; educación infantil, docencia universitaria, enseñanza técnico profesional,... tutor de prácticas en empresa o centros de formación, formador, maestro, educador..., instructor en el caso empírico estudiado en esta tesis final de maestría.

Ciertamente y de acuerdo con la anterior consideración las competencias en cada docente han de ser específicas a sus funciones y a las distintas modalidades de su desempeño.

Siguiendo a (Tejada, 2009) habría que sostener que los maestros en general, están afectados por la función de planificación, al diseñar y ajustar cursos de formación de acuerdo a grupos de aprendizaje; por la función de evaluación, al evaluar la formación impartida y verificar consecuentemente los aprendizajes (logros) adquiridos por el grupo de aprendizaje; por la función de gestión-coordinación al participar en la dinámica-política organizativa en pro del desarrollo organizacional y la mejora de la formación, además de crear y mantener relaciones con el entorno profesional; y por último, por la función investigación-innovación, ya que han de analizar el propio desempeño y los programas desarrollados, incorporando los cambios en los procesos de formación según las exigencias del entorno, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad de la formación.

Con carácter general, manifiesta Tejada (2009) “que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” (p.12).

Al respecto de la profesión docente y la orientación educativa, manifiesta Barletta (2019) que “todo proceso de orientación conlleva un firme posicionamiento de parte del orientador y es ese juego de posiciones y delimitaciones se define y plantea la cuestión ética” (p.5).

El autor recupera las dos grandes perspectivas del siglo XX sobre la orientación educativa que es relevante mencionar:

Por un lado, aquella que entiende a la orientación como un conjunto de técnicas individualizadas que tienen por finalidad el ajuste y adaptación del sujeto a las diferentes exigencias de la realidad social y económica; por otro lado, una perspectiva global que entiende a la orientación como proceso y que abarca todos los elementos educativos, donde el énfasis se pone en que los sujetos desarrollen habilidades y competencias a lo largo de su vida que impacten en su crecimiento personal y le permite, incluso, modificar el medio, adaptando este a sus exigencias. (Barletta, 2019, p. 3)

De otro lado es importante recuperar la teoría de Torres et al., (2014) quienes se refieren a las competencias docentes como contenido de un saber específico. Manifiestan las autoras que hasta 1990 los docentes se centraban básicamente en los procesos de enseñanza pero que a partir de la década de 2000 cobró importancia la educación basada en las competencias profesionales como resultado de la transformación del conocimiento como motor de la economía y factor determinante de la competitividad de los mercados.

Vale en este punto retomar la crítica de Garcés y Lavall, (2007) cuando manifiestan:

“en la medida en que la noción de competencias se presenta revestida de un “barniz” técnico y aséptico, donde las valoraciones dependen sólo de la efectividad demostrada en el ejercicio laboral, permite al neoliberalismo ocultar la discusión ideológica del “para qué educar”. El “para qué” se encuentra “dado”, en el marco del pensamiento único que pregonan. El nuevo “sentido” de la escuela es ese y no otro y las alternativas que desde otras dimensiones puedan plantearse resultan meramente discursivas, sin capacidad práctica concreta de moldear el sentido de la escuela. (p10)

Aseguran (Torres et al., 2014) que las competencias docentes como contenido de un saber específico tienen una importancia que se puede reconocer por medio de las siguientes consideraciones:

- a. Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social.
- b. Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.
- c. Son los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser.
- d. Representan un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del proceso productivo, a las formas de organización laboral, a las nuevas tecnologías de la información y a la actualización permanente e innovadora de toda profesión.

Las competencias docentes del nivel superior abarcan todo lo que ha tenido relación con su práctica docente, con su finalidad, con la preocupación por mejorarla y con su profesionalización. Por ello, para conocerlas es necesario considerar tres asuntos: el contenido, la clasificación y la formación, es decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué, desde la perspectiva de las necesidades del desarrollo económico y social y, más concretamente, de las demandas del sistema productivo (Barnett, 2001; Álvarez y López, 2009). Este tipo de educación hace evidente el tránsito de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, lo cual supone redefinir la organización de los procesos de aprendizaje y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. (Torres et al., p.130-131).

Es en este último sentido que se piensan las capacidades y habilidades del equipo docente del SENA (cuyo modelo pedagógico se centra en el aprendizaje) para desarrollar su trabajo y las manifestaciones afectivas que ponen en juego a la hora de orientar la formación.

Si se apunta a lo dicho anteriormente en torno al concepto de competencia, que una persona es competente al tener una serie de capacidades para desempeñarse adecuadamente en un contexto particular y en un trabajo específico, se podría concluir sintetizando a los autores estudiados, diciendo que:

La competencia docente alude al conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos, recursos, actitudes, aptitudes, principios y valores, manifestaciones afectivas y emocionales que poseen los maestros para enfrentarse satisfactoriamente a las actividades propias de su ejercicio profesional (planeación, ejecución, seguimiento, evaluación) en el contexto de la

educación, distribuyendo saberes socialmente productivos a través de la formación profesional integral que imparten. Capacidad para realizar el trabajo docente con estándares de calidad y excelencia, utilizando los recursos didácticos y medios necesarios para promover que el estudiante siendo el centro del proceso, logre aprendizajes significativos y desarrolle como profesional y como ser humano.

Unida a la categoría de competencia docente se desarrolla aquí la categoría de formación docente por la relación que coexiste entre la una y la otra.

Al respecto Torres et al., (2014) manifiestan que es prioridad, construir una nueva identidad docente, en términos de las especificidades de su práctica educativa, y proporcionarle una formación que lo dote de las habilidades específicas que le permitan articular el proceso de aprendizaje y la gestión de ambientes de aprendizaje, así como movilizar los saberes en la acción y reflexionar sobre la experiencia práctica del estudiante (p.13).

Reclaman una educación coherente con el desarrollo humano de la sociedad del conocimiento que asigna nuevas competencias a los docentes, como las siguientes: Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad; luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la aplicación de reglas de vida en común, referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de la justicia y formular proyectos sociales.

También Tejada (2009) hace su aporte manifestando que para la formación docente se han de considerar los distintos niveles de cualificación; los escenarios de actuación profesional; el momento y contenido de la formación: el papel de la formación inicial y continua; la creación de redes de formadores; el reconocimiento, acreditación y certificación de las competencias y por último, asumir la internacionalización de la formación de formadores, tanto inicial como continua, ampliando los escenarios socio geográficos de dicha formación.

En cuanto a la formación inicial recomienda (Tejada, 2009) centrarse en temas como: Familiarización con cursos y programas; posibilidad de poder observar cómo enseñar; la posibilidad de poder intervenir como docentes mediante la asistencia de expertos; la capacidad de poder reflexionar sobre sus propios resultados; disponer de una sólida formación didáctica de base.

La formación continua del docente debe garantizar, según Tejada (2009): El conocimiento de la evolución tecnológica del sector productivo; los cambios que se producen en la sociedad y

en la evolución de las empresas; la profesionalización del formador; evitar el desgaste profesional de los formadores.

Dado que el SENA, además de orientar formación para el trabajo y el desarrollo humano, distribuye saberes socialmente productivos con la formación profesional que orienta en el nivel tecnológico y en las profundizaciones tecnológicas, es catalogada también como una institución de educación superior en el Estado Colombiano y, por tanto, ha de formar a sus instructoras e instructores para que adquieran las competencias docentes que les acredite y puedan cumplir las funciones que le corresponden a dicho nivel. Al respecto se refiere García y Maquilón (2010) cuando afirman:

El profesorado de educación superior ha de estar capacitado para desempeñar correctamente las tres funciones que le son encomendadas: la docencia, la investigación y la gestión. Para Tomás (2001), la nueva función docente del profesor universitario supone permitir adquirir conocimientos, pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar. Respecto a la función investigadora, hay que tener en cuenta los cambios producidos en este ámbito especialmente en lo que respecta a una investigación más competitiva y a la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez por miembros de diferentes universidades y países. Por último, en relación con la función de gestor, el profesor universitario no debería olvidar la posibilidad de participar activamente en la organización y gestión de la universidad como un miembro más de la institución.

Si bien las tres funciones mencionadas son indispensables, la que necesita en la actualidad ser más reforzada es la relativa a la docencia. De acuerdo con González Soto (2005), la formación de los profesores resulta imprescindible, debiendo la universidad centrarse en la preparación del profesorado para la docencia más que para la investigación, aunque, paradójicamente, ésta siempre haya sido más valorada e incentivada... Siguiendo a Martín (2009:199), se necesita “un profesorado competente para formar un alumnado competente” (p.5).

Pertegal et al., (2011) recomiendan, desarrollar explícitamente las competencias, tanto sociales como emocionales no sólo en la escuela, sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado, partiendo de la idea de que no es posible enseñar una

competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente. (p. 242)

Al respecto Hernández (2017) afirma que “las competencias emocionales del docente frente a grupo se deben consolidar a la par de las profesionales” (p.1). El autor sostiene que los maestros realizan una labor más allá del simple cumplimiento del currículo y esto repercute en las formas en que realiza su tarea y las relaciones que establecen con sus alumnos. Manifiesta que el educador debe concientizar su función y buscar un desarrollo tanto profesional como personal para conseguir la formación integral que se busca.

Los orientadores educativos no deben olvidar el carácter ético de su práctica estableciendo una clara planificación de las tareas a realizar que se aleje de los individuos y se acerque a los grupos, que se aleje de las nociones de alumnos problemas para determinar cuáles son las situaciones problemáticas que impiden el desarrollo de un conjunto de actitudes, aprendizajes y enseñanzas donde todos participen sin exclusiones. (Barletta, 2019, p.6)

3.3 Afectividad, emociones y sentimientos. Ética de lo afectivo

El término competencias en educación desde la visión de autores como Abramowski, A., & Canevaro, S. (2017); Díaz (2011), Garcés y Lavall (2007), Kaplan (2018a, 2018b, 2019) ha sido criticado fuertemente por su advenimiento desde el neoliberalismo que pone por encima del ser humano, el mercado y la productividad.

En la visión capitalista se parte “del principio utópico liberal de la igualdad de los individuos en el mercado, extirpando las nociones y saberes que aluden a las conformaciones colectivas, para centrarse en meros saberes instrumentales prácticos” (Garcés y Lavall, 2007, p.8). Dicha visión deja de lado lo social como soporte sobre el que se desarrolla el aprendizaje de los individuos, haciendo desaparecer su historicidad y dando por hecho que todo es resultado de responsabilidad y esfuerzo individual.

La noción de competencia emocional, recreada y utilizada por el mercado, manifiesta Kaplan (2019) auto responsabiliza a los individuos de sus éxitos y fracasos en las diversas esferas de la vida. Se promueven determinadas habilidades socioemocionales para la formación del trabajador bajo criterios empresariales de rendimiento.

La cultura de la productividad económica opera para producir un modelo de comportamientos en el cual se privilegian formas de competencia donde las

emociones se enjuician bajo la forma del intercambio económico (una racionalidad de la estrategia, el valor calculado y la ganancia). Se valora el arte de contenerse, de dominar los arrebatos emocionales y de calmarse a uno mismo. (Kaplan, 2019, p.3)

Sostiene la autora que bajo la lógica del mercado de la afectividad se apela a la positividad del individuo sintiente: “Hay que ser positivo a pesar de la adversidad”, “triunfa quien tiene una actitud positiva frente a la vida”, “la desocupación depende de tu propia voluntad”. Reconoce los avances de las neurociencias y sus contribuciones, pero se contrapone a los usos mercantilistas de sus conceptos, por ejemplo, manifiesta ella; “cuando se distingue entre cerebros de pobres y cerebros de ricos” (Kaplan, 2019, p.3).

Los trabajos de la doctora Carina Kaplan se subscriben en una perspectiva sociohistórica y cultural en los que sostiene que la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. Desde un enfoque integral (Kaplan, 2019) “las emociones portan indudablemente un componente biológico pero que no puede escindirse de lo simbólico”, “existe una relación dialéctica entre biología y sociedad” (p.4).

Para Barletta (2019) “las emociones no solo se aprenden, sino también son una interpretación posible dentro de un intercambio que sucede entre un individuo y el medio en que vive, y están en relación directa con los afectos” (p.11).

Concuerdan Kaplan y Barletta en que las emociones y la estructura afectiva más que algo biológico es una construcción social y es en esta misma perspectiva y con este foco en que hemos de analizar las manifestaciones afectivas y emocionales que se ponen en acción en la interacción de maestros y estudiantes en el caso empírico abordado en esta investigación.

En cuanto a habilidad socioemocional se refiere Rendón (2015, como se citó en Bulás et al., 2020) a las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. Esta competencia “incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos, habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad” (p.62).

Las manifestaciones afectivas ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tienen unas aplicaciones educativas inmediatas.

Ibarrola (2010, como se citó en Hernández, 2017) afirmaba que las competencias emocionales son “aquellas habilidades que permiten interactuar con los demás y/o con uno

mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales y a una adecuada adaptación al contexto” (p.83). Al respecto de competencias docentes (Hernández (2017) el maestro debe desarrollar competencias emocionales paralelamente a sus dominios académicos que le permitirán estar más consciente de su desenvolvimiento y repercusión profesional.

En el mismo sentido de los autores mencionados en el párrafo anterior y que se acerca a la propuesta de Garcés y Lavall (2007), de una escuela que distribuya saberes socialmente productivos como “aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando sus habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad...” (p.11), se encuentra la teoría de Torres et al., (2014) que afirma:

El punto de partida para diseñar un currículo orientado hacia las competencias sería integrar conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios del aprendizaje y el desempeño. La competencia, entonces, es una interacción reflexiva y funcional de saberes (cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) enmarcada por la motivación de los estudiantes por aprender y desarrollarse como personas que puedan actuar en distintos contextos y transformar su entorno. Como resultado, se asume que “la competencia como producto de un aprendizaje es poder actuar eficazmente en una clase de situaciones movilizandoy combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales” (Le Boterf, citado en Perrenoud, 2014, p. 20). (pp.134-135)

Una mirada general a la labor que el SENA realiza a través de su equipo docente y ateniéndose a la misión institucional y su proyecto educativo, dan cuenta de un “deber ser”, del instructor “como mediador de la cultura y promotor del aprendizaje y el desarrollo de los aprendices” (SENA, 2013, p.24), idea cercana a la distribución de saberes socialmente productivos (Garcés y Lavall, 2007); a los lenguajes con los que nos comunicamos para transmitir conocimientos y sentimientos de una generación a otra y la amorosidad en los vínculos intersubjetivos fabricados en la trama educativa (Kaplan, 2019); a la motivación a los estudiantes a “aprender y desarrollarse como personas que puedan actuar en distintos contextos y transformar su entorno” (Torres et al., 2014, p.134); al desarrollo e integración sinérgica de competencias socio emocionales y contenidos académicos (Bisquerra y Pérez, 2007; Hernández, 2017).

El estudio de caso que ocupa esta investigación permitirá conocer, qué tan cerca o qué tan distanciado se encuentra dicho “deber ser” de la realidad misma en las manifestaciones afectivas que las instructoras y los instructores del CTAPT ponen en acto en el ejercicio docente.

No ser capaces de expresar sentimientos, de hacerlos visibles, y comentarlos hace imposible identificar una socialización diferenciada... el aula es el territorio oportuno, dada la cercanía y permanencia del grupo de alumnos y alumnas, para mantener conversaciones acerca del amor, los sentimientos, la afectividad, el matrimonio, la convivencia, las relaciones de género y sexuales desiguales. (Sacristán et al., 2011, p.133)

Sacristán et al., (2011) en contra de las desigualdades y de la exclusión por género refieren que “lo que nos hace libres no es nuestra individualidad, sino nuestra condición de ciudadanos” (p.135) y manifiesta que la identidad que nos construyen los otros afecta a nuestra vida, emociones y afectos.

Los autores sostienen que el grado de reconocimiento que nos conceden ‘los otros’ lo transportamos con emociones al mundo de lo privado y la satisfacción o insatisfacción que nos reporta la esfera pública termina por influir en nuestra vida privada y acaba por afectar a la intimidad y al sistema de creencias y viceversa (Sacristán et al., 2011).

Cabe advertir que la educación emocional está en fuerte discusión también en los países latinoamericanos y sus reflexiones tienen que ver con pensar el discurso neoliberal/empresarial de las emociones dentro del ámbito educativo. En Argentina, por ejemplo, a la pretensión moral del proyecto de ley de educación emocional propuesto por, Lucas Malaisi, manifiestan Abramowski y Canevaro (2017) que

“se le podría oponer, como plantea Elspeth Probyn (2004), una “ética de lo afectivo en el aula”. Tener presente que, en las clases, alrededor de los saberes y conocimientos que allí circulan, se generan y experimentan afectos muy variados, ambivalentes, confusos y precarios, que no se pueden predecir, ni programar, que no siempre se ponen en palabras y se reportan, y que no remiten claramente al bien y al mal. Están ahí. No se trata de legislarlos. Tal vez sí se trate de preguntar de qué son capaces esos afectos, qué pueden movilizar y, acaso, transformar (p. 269)”.

Las consecuencias de la competencia emocional en la dimensión laboral han reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos

humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Éste es probablemente uno de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema aporta a las organizaciones empresariales. (Bisquerra y Pérez, 2007, p.75)

Ese interés meramente productivo y competitivo es con el que no podemos estar de acuerdo porque pone al sujeto como objeto de mercado y producción y preferimos posicionarnos en la crítica de (Sacristán et al., 2011) y de Garcés y Lavall (2007) al proponer los saberes socialmente productivos que creen y recreen tejido social, que sirvan al desarrollo del conjunto; a diferencia de las competencias que sólo pretendan una funcionalidad relativa al proceso de acumulación capitalista. “Nos interesa discutir el concepto de saberes, como centralidad de la escuela, el concepto de productividad, ampliando su acotamiento economicista, y lo social como inherente a la categoría de lo humano” (p.13).

De modo particular en este punto, hemos de referirnos a las construcciones sociales afectivas de que somos capaces como seres humanos, las relaciones intersubjetivas que permiten crear lazos, para nuestro caso, entre instructores y aprendices para facilitar la construcción de conocimiento y avanzar en el aprendizaje significativo.

La sensibilidad, los afectos que se producen en esas relaciones han de ser de especial atención para dar respuesta a nuestro problema de investigación, siguiendo a Barletta (2019) quien sostiene que:

la sensibilidad (capacidad perceptiva del mundo, capacidad de afectar y ser afectado) es una capacidad situada en un cuerpo donde esos sentimientos y emociones no pertenecen solo a un estado interno de los sujetos, ni ningún tipo de determinismo universal, biológico o genético sino que se inscriben dentro de procesos culturales y sociales individuales y colectivos cuyos efectos (la manifestación o represión de sentimientos y emociones) se aprenden y se enseñan en determinados contextos mediante prácticas específicas (p.11).

Todos los autores citados en esta dimensión y de modo particular la autora principal de nuestro estudio y que fundamenta el componente teórico y nos permite posicionarnos nos recuerda que “somos humanos porque tenemos esa inconmensurable capacidad de simbolizar y de aprender” (Kaplan, 2018a, p.8).

Manifiesta Kaplan (2018a) que el lenguaje, los pensamientos y las emociones nos organizan como individuos en sociedad en la convivencia y que las formas social e individual de existencia de los seres humanos están entrelazadas íntimamente; lo que nos advierte sobre

los vínculos que se establecen entre todos y todas en los procesos pedagógicos que desarrollamos en el aula y en los que los maestros juegan un rol de gran importancia en la contribución que hacen en la formación profesional integral (SENA, 2012) y la orientación educativa (Barletta, 2019).

Los lenguajes son una de las principales avenidas que unen la naturaleza y la sociedad o la cultura (Elías, 1994). El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. (Kaplan, 2018b, p.80)

Si las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda, ello significa posicionarse en una perspectiva donde ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la vida afectiva de los sujetos. Las emociones están condicionadas por las situaciones sociales y, por lo tanto, no es posible comprenderlas si no atendemos la mirada relacional de los seres humanos. (p.82)

En la perspectiva teórica de la doctora Kaplan ni los comportamientos, ni las emociones, ni los sentimientos se pueden catalogar como naturales pues ambos son cambiantes como resultado de un proceso sociohistórico y cultural. Es en esta perspectiva como abordaremos en nuestra tesis la categoría de las emociones y la afectividad que se hacen presentes en el trabajo pedagógico a través de la orientación educativa (Barletta, 2019) y las estrategias (Anijovich, R., & Mora, S. 2010) que para ella emplean los maestros.

La realidad sentimental o afectiva representa una dimensión central para comprender los procesos sociales ya que permite, en gran parte, dar cuenta de porqué los sujetos se comportan de una cierta manera en las configuraciones escolares. Las configuraciones son formadas por grupos interdependientes de personas: los seres humanos están orientados unos con otros y unidos unos con otros de las más diversas maneras; ellos constituyen “telas de interdependencia” (Elías, 1970, p. 15) de muchos tipos, tales como familias, escuelas, ciudades, estratos sociales o estados. (Kaplan, 2018b, p. 83)

Analizar bajo la óptica de Kaplan (2018a, 2018b, 2019), Sacristán et al., (2011) y Barletta (2019) las emociones y afectos manifestados en el aula por las instructoras y los instructores del CTAPT nos ayudará a comprender mejor el trabajo pedagógico desarrollado en el SENA y posiblemente se puedan tener luces para los procesos formativos a emprender con el equipo

docente a posteriori, donde se puedan tener en cuenta en los contenidos curriculares de la formación pedagógica componentes técnicos y académicos pero también componentes éticos desde lo afectivo y relacional, pues estamos completamente de acuerdo con Barletta (2019) cuando afirma:

Los afectos se encarnan en los cuerpos y son posibilitadores o limitadores de acontecimientos, convivencia y aprendizajes, permitiendo comprender y profundizar vínculos intersubjetivos y generacionales dentro de la trama educativa. Los afectos y emociones en las escuelas son relacionales, están condicionados por situaciones sociales de los sujetos y permiten dar cuenta de su comportamiento, de sus miedos, tensiones, vergüenzas y deseos. (p.13)

Dar respuesta a la pregunta problémica de esta tesis final de maestría logrando los objetivos propuestos permitirá conocer más aún los grandes aportes que en esta materia, desde el SENA CTAPT, se da con la formación profesional integral que las instructoras e instructores brindan a los distintos habitantes de la región del Urabá Antioqueño y Chocoano.

Cabe recordar en este punto, que es precisamente ese trabajo docente que desarrolla el equipo de instructoras e instructores, con amor, esfuerzo y sacrificio en el despliegue de manifestaciones afectivas lo que le permite formar para la vida y el trabajo.

Si las instructoras e instructores construyen lazos emocionales (Kaplan, 2019) entre sí y con los aprendices y por ende se construye una pedagogía del amor (Abramowski, 2018) para la vida los aprendices serán mayormente beneficiados al ser receptores de ese bagaje de conocimientos, prácticas y habilidades que sus maestros hacen presente en su accionar pedagógico, recordando a Kaplan (2018^a) cuando afirma “que la emotividad es constitutiva de la génesis y de la organización subjetiva que caracteriza a los procesos y a las prácticas pedagógicas” (p.9) y que las emociones (Kaplan, 2019) no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las Lazo social. Siguiendo a Illouz (2007, p.16 como se citó en Kaplan, 2018a) se afirma que no hay duda de que la emoción es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social y se necesita, como advierte Kaplan (2018a) “seguir explorando la realidad afectiva en las que se refleja la vulnerabilidad del yo bajo las condiciones de la modernidad, vulnerabilidad que es institucional y emocional” (p.10).

Manifiesta la doctora Kaplan siguiendo a (Sennett 2003) que las desigualdades de género, étnicas y de clase constituyen uno de los mayores obstáculos en las expresiones de respeto

mutuo, lo que tensiona y corroe la construcción de lazo social, y favorecen el temor a quedar excluido (Kaplan, 2018a).

La amenaza ante la sola posibilidad de existir excluido opera como un mecanismo eficaz para la reproducción y producción de los (auto) límites simbólicos (Kaplan, 2013). Las relaciones escolares de interdependencia en contextos de exclusión producen experiencias emocionales asociadas a signos de estigmatización y distinción propios del ámbito escolar. Las emociones tales como el miedo, la vergüenza y la humillación se vinculan a ciertas prácticas de violencia y modos de conflictividad que tienden a replicar y/o resignificar la dinámica social del poder. (Kaplan, 2018a, p.11).

Llegados a este punto, me surgen algunos interrogantes que podríamos hacernos a la luz de los autores citados hasta el momento en este marco teórico: ¿cómo se expresan los lenguajes de las emociones en nuestras aulas de clase? ¿qué prácticas de exclusión se evidencian en nuestros ambientes de formación del SENA?, ¿nuestras habilidades docentes permiten construir lazos sociales de acogida, de respeto, de aceptación, de inclusión?, ¿cómo abordamos y con qué herramientas a quienes cuentan con capacidades distintas en el discurso de la “normalidad”?, ¿las realidades de discriminación racial, de género, de credo, de clase, se manifiestan de algún modo en nuestras aulas y cómo se abordan desde el trabajo docente?, ¿en la formación integral que se imparte en el SENA cómo se distribuye el componente ético? ¿en los saberes que se construyen para la formación integral, en nuestros ambientes de formación se privilegia la educación emocional o se valora la ética de lo afectivo?...

Seguramente hay más preguntas que respuestas y tal vez las cuestiones que nos vamos haciendo en este proceso no se puedan responder aún. Desde la óptica de Kaplan (2016, 2018a, 2018b, 2019, 2020, 2021), Barletta (2019), Abramowski (2018) y trayendo al análisis la formación ética y las manifestaciones afectivas (Mantilla, 1999 y Martínez, 2014) como contenidos de enseñanza en las aulas del SENA, realizamos algunas aproximaciones en la siguiente y última dimensión de este marco teórico.

3.4 Formación ética para la vida y el trabajo

Lo cierto es que, junto con las leyes, resulta necesario generar las condiciones para el cambio cultural mediante la edificación de una pedagogía que libere las emociones en un sentido emancipador. Por este motivo, es imperioso realizar un viraje desde la

pedagogía del castigo a otra que posibilite el autocontrol de las emociones a partir del respeto hacia el otro en la convivencia social. (Kaplan, 2016, p.119)

La convivencia social, la educación para la paz, (en nuestra Patria Colombia y de manera particular en el contexto histórico, geográfico y cultural en el que se encuentra inscrito el SENA CTAPT, objeto del caso empírico que nos ocupa) son dos elementos que no pueden ser substraídos de la tarea docente, sin importar si la instructora o el instructor orienta una competencia técnica (áreas específicas de conocimiento) o la competencia ética.

Los aportes de la doctora Kaplan cobran aquí relevancia, en el sentido de la formación ética cuando manifiesta que, “resulta interesante establecer qué tipo de prácticas de socialización y qué formas de subjetivación se producen en las escuelas” (Kaplan, 2016, p.123). Para el caso empírico que analizamos gran número de chicas y chicos que llegan a nuestras aulas están atravesados por conflictos de violencia intrafamiliar, de pandillas Inter barriales (guerra de fronteras), microtráfico y narcotráfico, bandas criminales y por tanto también nos tensionan los saberes que construimos y las prácticas que promovemos desde la ética de lo afectivo.

La autora manifiesta que “comprender desde una perspectiva socioeducativa la dimensión emocional, en tanto que constitutiva de la vida escolar, es uno de los principales desafíos a afrontar” (p. 123) y motiva a no revivir en las aulas “la ley del talión”, ya que la violencia es un modo de dolor social que reporta un daño (Kaplan, 2016) y más bien tramitar la conflictividad a través de la palabra y el diálogo que denote respeto mutuo y una actitud reparadora aludiendo que “la reparación simbólica es un acto educativo que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética con el otro” (Kaplan, 2016, p. 129).

Continuando con la perspectiva sociohistórico y cultural desde la que nos posicionamos siguiendo a Kaplan (2019) y a Barletta (2019) para conceptuar sobre afectividad y emociones, encontramos a Furlán & Ochoa (2018), quienes en educar las emociones como un problema ético nos refieren, siguiendo a Le Breton, que las emociones son experimentadas, no son naturales ni irracionales, sino que hay un carácter relacional entre la emoción y el pensamiento.

Si ya se ha evidenciado que la emoción se construye, se copia, se aprende, ahora toca el turno de exponer por qué esto es así. ‘La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio’. Un intercambio que sucede entre el individuo y el medio natural y social en el que vive. Una interpretación

del medio sugerida también por el medio mismo. Un pensamiento del medio (Furlán & Ochoa 2018, p.20).

Los autores refieren que las emociones, igual que los lenguajes, los sentimientos, las conductas son cambiantes respecto al modo de percibir, comprender y estar en el mundo, “implica aprender modos de ser” (Furlán & Ochoa 2018, p.21) que pueden modificarse con las alteraciones del medio social y natural y que “el campo de estudio al que propiamente pertenece el problema de los modos de ser es la ética” (Furlán & Ochoa 2018, p.21).

Manifiestan los autores que la palabra Ethos tiene tres acepciones: como carácter o manera de estar, como refugio o morada interioridad o como “segunda naturaleza” (la naturaleza moral y cultural), que el hombre construye por encima de la mera naturaleza dada (natural)... González (2002, p.7 como se citó en Furlán & Ochoa 2018, p.21).

Si son modos de ser, modos de estar en el mundo, y por ello modos de pensar el mundo lo que se edifica con la “segunda naturaleza”, entonces, fundidas con el pensamiento, las emociones juegan un papel relevante en dicha labor. En este sentido, el problema de la formación de las emociones es de naturaleza ética. (Furlán & Ochoa 2018, p.22)

Refieren los autores que “desde su institución la escuela ha buscado tomar parte de la formación ética de los alumnos que transitan por ella, es decir, ha intentado incidir en sus modos de ser, comportarse, pensar, interpretar, sentir” (Furlán & Ochoa 2018, p.22).

En tal sentido de la idea anterior hemos de anotar que en la formación profesional integral que el SENA ofrece a sus aprendices, la ética es un área fundamental que está inscrita en todos los diseños curriculares.

En el estudio de educación comparada citado en el estado de la cuestión, Godoy y Campoverde (2016) “consideran algunos criterios que caracterizan el concepto de la afectividad como la motivación, la inteligencia interpersonal y la sensibilidad en el afecto que deben ser impartidas desde la cátedra” (p.217). Manifiestan las autoras que de esa manera se puede “estimular el auto concepto de los estudiantes y superar actitudes de baja autoestima, complejos de culpa, coerción y un autoritarismo en las aulas escolares”.

Por su parte Abramowski (2018), quien es otro gran referente teórico para nuestro caso de estudio considera,

“al maestro moderno en general, como señala Hunter, como un ser que combina calor y vigilancia, amor y disciplina (1998) así como entender que ya desde el siglo XIX los valores educativos y familiares comenzaron a virar hacia una ‘pedagogía del amor’. Al advertirse que “[...] una autorregulación encubierta se volvió más favorable que una abierta coerción, el amor se transformó en la base de las técnicas pedagógicas concebidas para evitar problemas con la vigilancia declarada” (Boler, 1999, p. 42). (p.13)

La autora manifiesta que las cualidades afectivas se requieren y modelan en pos de ciertos objetivos pedagógicos para alcanzar resultados académicos trayendo a colación la noción de “trabajo emocional” de Arlie Russel Hochschild; propone la dulcificación de la figura del maestro desde los postulados de la Escuela Nueva y recupera el concepto de “tacto pedagógico” de Thirión de Verón (1935, p.125, como se citó en Abramowski, 2018, p. 16): “Tacto pedagógico, o sea, aquella habilidad que permite al maestro, dentro del aula, establecer el estado de interés, de colaboración por parte del discípulo”

La puesta en diálogo de los últimos autores citados, ilumina aún más la grandeza del trabajo docente que desempeñan las maestras y los maestros del SENA, que al aportar desde su propia existencia no solo sus conocimientos y competencias técnicas en las distintas áreas del saber en que se desarrollan como profesionales; entregan su corazón y su vida dando lo mejor de sí al poner en juego sus emociones para lograr transformar la realidad de los aprendices, en un contexto difícil de pobreza, de conflicto y de pocas oportunidades de los habitantes de esta región periférica del país, ayudando a reparar un poco el dolor social al que se refiere nuestra autora principal Kaplan, (2017, p. 44 como se citó en Kaplan, et al., 2021) cuando afirma:

Reparar significa enseñar y aprender a ponerse en el lugar del otro. Hacerse cargo del daño causado aprendiendo todos de la situación y comprometiendo a todo el grupo o comunidad escolar. Asumiendo que las emociones y sentimientos personales y colectivos se construyen en la cotidianidad de lo social en contextos históricos y culturales particulares. La experiencia emocional de cada una y cada uno de nosotros como seres concretos está imbricada con la realidad emocional de las sociedades en que nacemos y en las que nos toca habitar. Las transformaciones en los modos de vivir modelan nuestra estructura psíquica. (p.24)

En 1999, Mantilla manifestó que la enseñanza de la ética implica que el maestro modele un estilo de comportamiento personal e interpersonal apropiado en todo momento, dentro y fuera del aula de clase. Dice que, aunque para muchos maestros este estilo de educación representa un verdadero desafío a su capacidad de innovación y a su sentido de autoridad, es difícil que no se sientan atraídos y hace notar una serie de características del docente-facilitador:

ser creativo, recursivo, innovador, autocrítico y abierto a la crítica constructiva de los demás. Debe ser lo suficientemente flexible y capaz de “ponerse en los zapatos” de los niños y los jóvenes para pensar y sentir como ellos. Debe poseer un buen sentido del humor, ser respetuoso y hábil transmitiendo un sentido de autoridad fundado en el respeto, la confianza y el aprecio que inspira en sus alumnos antes que en el miedo y las técnicas coercitivas. (p.15)

Tal idea de Mantilla (1999) concuerda con las ideas que se vienen relevando de la doctora Carina Kaplan sobre la importancia de construir lazo social, reparar el dolor causado, manifestar amorosidad; como podemos inferir de Kaplan et al., (2021, p.24) cuando auto referenciándose manifiestan que:

Poner en palabras y socializar las emotividades es una vía de reparación simbólica del sufrimiento que marca nuestra experiencia vivida. Aprender a cuidar de sí y del otro es un signo de amorosidad que posibilitan las instituciones escolares en cuanto soporte emocional para la construcción de sueños y esperanzas. (Kaplan y Arévalos, 2021)

Al respecto de reparación y que podríamos aplicarlo en los ambientes de formación (Ariza, 2019) manifiesta que: “la reparación simbólica se presume que se une a la comunidad con la víctima, permitiendo conocer su historia a partir del dolor, lo que llevaría a cabo la construcción de una sociedad a partir de la historia” (p.28).

La tesis que hemos venido sosteniendo y fundamentada en otros autores citados en el estado de la cuestión y en este marco teórico, de educar con el ejemplo, vuelve a reiterarse:

Es imposible, por ejemplo, pretender que un docente pueda desarrollar en sus alumnos la capacidad de ser críticos si éstos intuyen que no pueden hacer preguntas o cuestionar las ideas, las actitudes y el comportamiento del propio maestro o cualquier otro miembro de la institución educativa. (Mantilla, 1999, p.16).

Furlán & Ochoa (2018) en su crítica a la educación socioemocional (como asignatura) en México, como lo hicieron también en Argentina Abramowski y Canevaro (2017), manifiestan

que hay ingenuidad y olvido al suponer que la escuela no se ocupa de las emociones, al contrario, busca transformarlas en todo el trayecto escolar con la disciplina, las reglas, los contenidos curriculares, el arte, el deporte... y refieren que “del mismo modo que el lenguaje no se adquiere ni se transforma con exclusividad en la asignatura de español, el control de las emociones no podría asegurarse por mor de una asignatura dedicada a ellas” (p.23).

Los autores prefieren que se recupere la asignatura de ética para:

reflexionar nuestras formas de ser y nuestras mutaciones emocionales, las razones por las cuales actuamos de un modo u otro, la manera de sentir y pensar las cosas en la actualidad, la forma en que nos enseñan a pensar y a sentir, la base y el modo de establecer buenas relaciones sociales, etc.” (Furlán & Ochoa, 2018, p.23)

Que procuremos también nosotros una ética de lo afectivo es entender que no se pueden controlar las emociones, ¿dónde queda la libertad? Compartimos con los autores la idea de que la formación ética y con ella la emocional (Furlán & Ochoa, 2018) es una cuestión curricular transversal donde no se trata de enseñar la manera correcta y única de sentir, ser y estar en el mundo, sino de abrir posibilidades para que cada quien construya su propio futuro.

Concordamos en este sentido con Kaplan et al., (2021) cuando afirma:

Recuperando la apuesta de Sennett (2012), nos afirmamos en la convicción ética pedagógica que, aun en las sociedades del capitalismo salvaje, es posible generar desde la escuela la oportunidad de vivir juntos bajo las formas de confianza, cuidado, y reconocimientos mutuos. Entendiendo que es necesario establecer y mantener vínculos emocionales solidarios signados por la reciprocidad y la cooperación. (p.24)

La formación para la vida y el trabajo orientada (SENA, 2012) en los ambientes de nuestra institución bajo el modelo socio constructivista facilita las interacciones de instructores y aprendices a través de la ética (si bien, como una asignatura propia) más como una praxis de valores y actitudes donde los “vínculos emocionales” como los refiere Kaplan, son promovidos de modo particular en la formación y vivencia de la afectividad docente y la manifestación de emociones y sentimientos en el trabajo pedagógico.

Segunda parte

Descripción y análisis de resultados

El maestro no disciplina ni con el gesto autoritario ni con la mirada severa ni con la voz altisonante y agresiva. El maestro disciplina comprendiendo y amando. Cuando colocado en un plano de igualdad con respecto a sus alumnos, penetra en sus almas dejando abierta la propia, la disciplina nace. Es la disciplina interior, la verdadera disciplina. Estimular el bien hasta que por sí florezca (apud Carli, 2012, p. 181-182 como se citó en Abramowski, 2018, p.12)

Este apartado desarrolla el capítulo central con las dimensiones abordadas por la tesis. Se presentan los resultados de la investigación a través de un análisis descriptivo e inferencial de los datos contruidos en relación con el marco teórico y las categorías analíticas seleccionadas y los referentes bibliográficos que se desarrollan en el estado de la cuestión.

Una vez estudiadas y referenciadas en el marco teórico, distintas dimensiones acerca de la ética de lo afectivo y de la orientación de la formación, construimos las categorías de análisis que ponen en relación los conceptos de los distintos autores; focalizándonos particularmente en los autores con quienes nos posicionamos para el presente trabajo final de maestría: Abramowski, A., & Canevaro, S. (2017); Abramowski (2018); Barletta (2019); Furlán & Ochoa (2018); Garcés y Lavall, (2007); Godoy y Campoverde (2016); Kaplan (2018a, 2018b, 2019).

En el siguiente cuadro se determinan las categorías conceptuales con las que se quiere analizar las manifestaciones afectivas de las instructoras e instructores del CTAPT:

Tabla 1 Categorías priorizadas

MANIFESTACIONES AFECTIVAS
Sensibilidad
Economía social. Saberes socialmente productivos
Amorosidad y creación de vínculos afectivos
Tacto pedagógico
Lazo social

Narrativa sentimental docente

Reparación simbólica del dolor social

Fuente: Elaboración propia, a partir de los autores relevados:

Garcés y Lavall, (2007); Godoy y Campoverde (2016); Abramowski, A., & Canevaro, S. (2017); Abramowski (2018); Kaplan (2018a, 2018b, 2019); Barletta (2019)

Como lo refiere Huchim y Reyes (2003), la investigación biográfico-narrativa permite entender los modos de cómo los docentes le dan sentido a su trabajo y cómo actúan en contextos profesionales y permite dar cuenta de aspectos que son relevantes, como los sentimientos, propósitos y deseos que con otras formas de investigación quedarían fuera.

Para dar respuesta a las dos preguntas problematizadoras específicas se propusieron dos objetivos que se fueron logrando con la utilización de la entrevista en profundidad (E) y la observación participante (O) en modo pasivo recolectando los datos necesarios para el análisis posterior.

Por un lado se realizó una entrevista (E) a las instructoras e instructores (fotos de algunas entrevistas, ilustraciones 1, 2 y 3) que cumplieran con los criterios establecidos en la unidad de análisis, durante los meses de octubre y noviembre de 2021 en el lugar y horario escogido por las y los informantes, quienes quedaron identificados con los códigos (Iac1) hasta (Iac5) para instructoras de contrato por prestación de servicios, (Ip1) hasta (Ip4) para instructores de planta en carrera administrativa e (Ic1) hasta (Ic11) para instructores de contrato por prestación de servicios.



Ilustración 1 (E) Jorge Alexander Sepúlveda Instructor de planta *Ilustración 2 (E) Olga Lucía Echeverri Guerrero. Instructora de contrato* *Ilustración 3 (E) Instructor José Miguel Salas Julio. Instructor planta¹³*

Las preguntas de la (E) giraron en torno a las actividades que las 5 instructoras y los 15 instructores de distintas áreas de desempeño, realizaban durante el desarrollo de las sesiones formativas (en el SENA se le llama: ejecución de la formación profesional integral-FPI), teniendo como ejes principales los momentos propios de las prácticas pedagógicas en los que se puedan hacer presentes manifestaciones afectivas: la planeación de la formación, la orientación de la formación, el seguimiento a los aprendices y la evaluación del aprendizaje; según el decir de las instructoras e instructores durante la Entrevista¹⁴, teniendo en cuenta a Araya, (2009) quien afirma:

cabe tener presente que el análisis de discurso puede tener tanto un fin descriptivo como un fin inferencial, y constituye una técnica eminentemente cualitativa que no está limitada al contenido manifiesto de los mensajes, sino que puede extenderse a su contenido latente... (p.183).

Por otro lado, se realizó observación (O) de la forma o modo en que las manifestaciones afectivas se ponen en práctica o son promovidas por las instructoras e instructores entrevistados escogidos en la muestra (fotos de algunas observaciones ilustraciones 4,5,6 y

¹³ Las fotografías fueron tomadas y publicadas con autorización de los informantes.

¹⁴ Con las primeras 4 entrevistas se pudo reestructurar el guion de entrevista, eliminando algunas preguntas que no obtenían información relevante y realizando otras que sirvieron como disparador para motivar a que se hablara de manera directa sobre emociones y manifestaciones afectivas; tuvo gran relevancia para esta validación la incorporación de l@s 6 nuevos informantes. Se realizaron 14 preguntas (algunas pensadas previamente en el guion de entrevista y otras construidas a lo largo de las E), identificadas con los códigos (P1), (P2)... hasta (P29), 15 preguntas generales (asociadas a los ejes o campos temáticos privilegiados) que permitieran inferir lo que en las prácticas docentes hubiese de emocional de modo latente y 14 preguntas de modo específico que fueron surgiendo en la conversaciones con los distintos informantes hasta alcanzar el nivel de saturación según lo indican Glaser y Strauss (1967, como se citó en Marradi et al., 2007).

durante los “momentos” (Burgess 1984, como se citó en Marradi et al., 2007, p.201) de una sesión de clase a través de las prácticas pedagógicas.



Ilustración 4 (O) Instructor Yeison Carabalí. Aprendices Mecánica automotriz.

Ilustración 5 (O) Instructora Aida Luz Ballesteros. Aprendices Tecnología en implementación tics.

Ilustración 6 (O) Instructora Olga Lucía Echeverri Guerrero. Aprendices Tecnología en Gestión Administrativa¹⁵

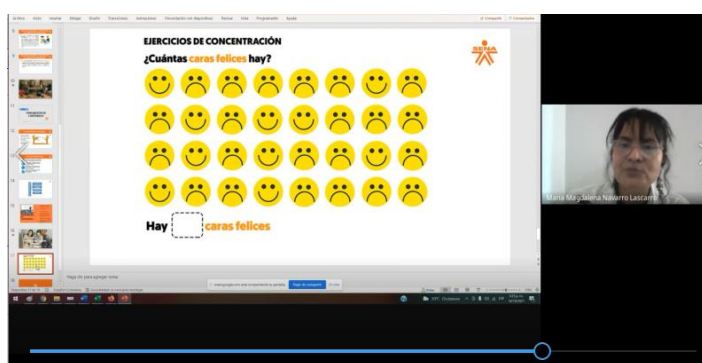


Ilustración 7 (Observación virtual) Instructora María Magdalena Navarro Lascarro. Aprendices confección.

Si bien con la (E) se abordó las prácticas docentes desde el decir mismo de las instructoras e instructores, que manifestaron hacer tal o cual cosa y de ese decir sobre el hacer se infirieron cuáles manifestaciones afectivas se hicieron latentes y se identificaron efectos de las mismas; la (O) permitió describir cómo se hacen presente manifestaciones afectivas en la práctica docente a través de acciones, palabras, expresiones, manifestaciones de sentimientos, etc; en la orientación de la formación, el seguimiento a los aprendices, la evaluación del aprendizaje; poniendo la lente en lo que Díaz (2013) llama línea de

¹⁵ Las fotografías fueron tomadas y publicadas con la autorización de los participantes.

secuencias didácticas integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. Para el caso de estudio de esta investigación se observó a las 5 instructoras y a los 15 instructores en el desarrollo de una sesión formativa a cada uno, en los momentos de inicio, desarrollo y cierre considerando los siguientes aspectos:

- Inicio de la sesión: Activación de la atención, establecimiento de objetivos y acuerdos y criterios de evaluación, buscar la motivación y el interés, presentar el tema o contenido a tratar, indagar conocimientos previos, otros... (disposición del ambiente, recursos y materiales).

- Desarrollo de la sesión: Actividades de reflexión, actividades de contextualización e identificación de conocimientos necesarios para el aprendizaje; actividades de apropiación del conocimiento (conceptualización y teorización); actividades de transferencia del conocimiento; actividades de evaluación; técnicas didácticas, estrategias de enseñanza, dinámicas; otros...

- Cierre de sesión: Revisión y resumen del tema abordado, retroalimentación, demostración de lo aprendido, otros...

A continuación, se describen y analizan las dimensiones de la práctica docente en las que se hicieron evidentes o se promovieron manifestaciones afectivas en el equipo docente del SENA CTAPT, según el decir de los actores y la observación que realizamos en sus sesiones de clase detallando efectos y consecuencias de ese despliegue de afectividad dentro del proceso de formación profesional integral.

1. Planificación de la formación

Es, en ese sentido de la formación integral (Carriazo et al., 2020), donde las demostraciones de afecto y las manifestaciones emocionales juegan un papel importante y por eso se quiso indagar por el proceso de la planeación pedagógica que realiza el equipo docente seleccionado en la muestra y poder inferir de su descripción y contrastado con la observación manifestaciones afectivas que hace presente y/o promueve y el modo como esto ocurre y los efectos de esas manifestaciones de afecto al planear la formación integral. Para ello se preguntó:

¿Para realizar la planificación de una sesión de clase, Usted como docente qué elementos (recursos) tiene en cuenta? ¿Qué procedimiento desarrolla para ello?

Con las respuestas a esta pregunta se encontró que, de manera generalizada, se apela a los lineamientos institucionales del SENA (2012, 2014) sobre el proceso a seguir y para ello las y los informantes dan cuenta de una secuencia lógica de pasos a realizar:

“En el proceso de planeación, que me parece de vital importancia para que luego se pueda entregar una formación de calidad a nuestros aprendices, lo primero que hago es tener en cuenta el proyecto formativo que se está desarrollando y cada uno de los resultados de aprendizaje que se deben alcanzar y ya eso vincularlo con la población de aprendices que hay que atender... El procedimiento es elegir los momentos propios de la sesión de clase y preparar las actividades para cada uno de esos momentos” (E, Iac1, Apartadó, 12/10/21); “siempre apunto que todo lo que esté planeando tenga en mira la motivación a los aprendices que son lo más importante” (E, Iac2, Apartadó, 14/10/21); “...siempre en la planeación pienso en cómo generar empatía con los aprendices” (E, Ic3, Apartadó, 18/10/21).

Coinciden las y los informantes en describir la planeación como sumamente importante para que el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación tenga éxito, teniendo en cuenta para ella, la población objeto del proceso y lo que tenga que ver con los aprendices, que según lo refieren las entrevistadas y entrevistados debe ser diferencial, tener en cuenta a cada aprendiz en su contexto, incluyéndolos a todos y a todas y valorando los estilos de aprendizaje y los dominios previos de cada uno.

De lo dicho por las y los informantes sobre el hacer en la planeación pedagógica y de algunos detalles observados en las prácticas (en la disposición de los ambientes de formación, en los materiales y recursos traídos, en el manejo de una agenda y tiempos para las actividades (Ilustración 8) se infiere que el equipo instructor entrevistado y observado hace presente la sensibilidad referida por Godoy y Campoverde (2016) y Barletta (2019) al demostrar respeto por los aprendices y asertividad, toda vez que, sin descuidar en el proceso de planeación los saberes socialmente productivos a transmitir (Garcés y Lavall, 2007), se interesan en las personas mismas, objeto de esos saberes, para planear cómo llegarles con el proceso formativo, preparando y disponiendo recursos, materiales, actividades..., que generan gusto y motivación por el aprendizaje.

Igualmente, tanto en las respuestas dadas en la entrevista como en las observaciones se evidenció cierto tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016) de las maestras y maestros en esa capacidad para disponer y alistar distintos recursos, pensando

como ellos mismos lo manifestaban – en que el trato fuera diferenciado según las habilidades de cada quien y que todos pudiesen ser incluidos en el proceso de aprendizaje. Se pudo identificar que estas manifestaciones de sensibilidad y de tacto ocasionaron en los aprendices motivación por el estudio pues se pudo experimentar el interés de muchos por las actividades planeadas y preparadas.



Ilustración 8 Disposición de ambientes y recursos. Distintas observaciones de sesiones formativas.

2. Orientación de la formación

En esta dimensión se construyen los resultados encontrados al analizar el momento central de la formación orientada al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos, de actitudes y de valores para la convivencia social, que le permiten a la persona desempeñarse en una actividad productiva y que comprende actividades de formación, entrenamiento y reentrenamiento en temas específicos (SENA, 2013, p.25).

Algunas preguntas de la (E) y cuestiones en la (O) de la práctica misma del ejercicio pedagógico permitieron analizar el modo en que el equipo docente hace presente y/o promueve manifestaciones afectivas en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de las sesiones formativas y consecuencias de dichas manifestaciones.

2.1 Inicio de la sesión formativa

“Las actividades de inicio tienen como propósito; comunicar a los estudiantes lo que aprenderán en la sesión, activar o movilizar los saberes previos de los estudiantes (evaluación diagnóstica), que servirán como enlace puente para la construcción de los nuevos aprendizajes” (Ministerio de educación del Perú, 2013, p.59).

Para analizar esta dimensión de las prácticas docentes se preguntó durante la (E): ¿Qué hace Usted para activar y/o mantener la atención de los aprendices? ¿Qué estrategias utiliza?

Las respuestas de las y los informantes y las observaciones de sus prácticas manifestaron un despliegue de afectos donde la narrativa sentimental docente (Abramowski, 2018) se vio reflejada en distintos discursos a la manera de Enriqueta en la película de 1942 *maestrita de los obreros*, citada por Abramowski (2018): “pongámosle el alma a esto muchachos” (O, Iac3, Apartadó, 15/10/2021); “Y por eso siempre trato de ser mejor persona cada día. Lo importante empieza desde la casa, siendo el ejemplo para mi esposa, mi hijo y créame que la sociedad y los aprendices notarán de donde viene, quién es y para dónde va” (E, Ip4, Apartadó, 11/11/2021); “Muchachos, por qué les pongo a leer tanto, pues porque a mí me apasiona la lectura y quiero que ustedes también lo hagan, porque si leen no solo aprenden a leer sino a escribir, a redactar, ortografía, comprensión y muchas habilidades más, por eso no se conformen con lo que vean aquí, investiguen y lean mucho” (O, Iac2, Apartadó, 15/10/2021)

La narrativa sentimental docente (Abramowski, 2018) se pone en acción de modo particular en los diálogos pedagógicos que establecen; en los llamados de atención que realizan; en la exposición magistral de los temas a orientar; en las estrategias pedagógicas utilizadas como el trabajo en equipo que fue mencionado por la mayoría de las y los entrevistados. En este momento específico de las sesiones de clase, la creación de vínculos afectivos (Gutiérrez y Buitrago, 2019; Barletta, 2019; Kaplan, 2018a, Kaplan et al., 2021) y la tramitación del dolor social (Kaplan, 2016; Kaplan et al., 2021) se registraron fuertemente en algunas observaciones, donde las instructoras y los instructores acogían con amabilidad a los aprendices y les motivaban a compartir emociones y a relacionarse.

Los siguientes recortes extraídos de las entrevistas, corroboradas con las observaciones, evidencian lo anterior:

“motivo, pregunto, estímulo, los llamo por su nombre, si viera lo bien que se sienten cuando los nombramos y se dan cuenta que nos sabemos sus nombres, otra cosa es que exalto lo bueno que hacen, los integro en trabajo colaborativo, escucho atentamente sus inquietudes y

respondo con asertividad" (E, lac1, Apartadó, 12/10/21). No solo las palabras de la informante (lac1) transcritas, sino su expresividad en el rostro, su tono de voz firme hablando con fuerza y cargada de entusiasmo, mostraron lo que ella misma indicó en la (E) que, "mi ejemplo es la mejor motivación para mis aprendices".

En concordancia con la respuesta anterior se recuperan los siguientes testimonios:

"...a mí personalmente, me gusta hacer feedback, es decir, retroalimentación a través de preguntas con relación al tema abordado... trabajo colaborativo a través de exposiciones, debates con preguntas problematizadoras, recursos didácticos como videos" (E, lac2, Apartadó, 14/10/21).

"el trabajo en equipo para sensibilizar el acercamiento entre ellos y el conversatorio y discusión de temas en la clase me permiten identificar el grado de compromiso del estudiante y su interés por el tema. Me gusta proyectar seguridad y realizar exploración previa antes del inicio de la clase y pregunto si les ha sucedido algún caso, según el tema que hablamos" (E, lac3, Apartadó, 14/10/21).

"Mantener la atención de los aprendices siempre ha sido un aspecto complejo aún más cuando trabajamos sesiones sincrónicas por la pandemia... bajo esas circunstancias la mejor herramienta es realizar actividades prácticas y utilizar la gamificación con herramientas como Kahoot y Quizziz, pero ahora que volvimos a la presencialidad ayuda mucho las dinámicas y los juegos grupales" (E, lp1, Apartadó, 10/12/21).

"pues a ver, lo primero es que genero presentaciones creativas, uso materiales de apoyo como videos y realizo actividades de gamificación y actividades lúdicas que los active y los mantenga despiertos y se relacionen más entre sí" (E, lc7, Apartadó, 22/10/21).

En relación con los testimonios anteriores se pudo observar sus prácticas en sesiones formativas concretas (Ilustración 9) donde se evidenció el uso de distintas técnicas didácticas activas en las que las maestras y los maestros promueven el trabajo colaborativo. La utilización de estrategias de gamificación permitió construcción de conocimiento y el logro de resultados de aprendizaje de modo divertido como lo hacían notar algunos aprendices al final de la sesión en la evaluación promovida por los instructores: "profe, vacano, aprendimos jugando..." (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021); "mi profe, muchas gracias, Usted nos sacó de la monotonía, nos divertimos un resto y lo mejor es que aprendimos lo que estaba proyectado" (O, lp4, Apartadó, 15/11/2021).



Ilustración 9 Observación de técnicas didácticas activas en distintas sesiones formativas

El inicio de la sesión formativa es clave en la activación de la atención y la disposición para el aprendizaje y teniendo presente que no hay aprendizaje sin emoción pues solo se aprende aquello que se ama como lo refiere Mora (2013), si se quiere “pedagogía del amor” (Abramowski, 2018) en este primer momento observamos (con la intención de contrastar, negar y/o corroborar) “el decir sobre el hacer” de los instructores sobre la pregunta y respuesta anteriormente descrita.

En la observación de este momento procuramos respondernos la siguiente cuestión: ¿A qué actividades, reflexiones, palabras, expresiones, gestos, manifestaciones de sentimientos, otros, recurre la instructora o instructor al momento de iniciar la sesión de clase que expresen manifestaciones afectivas?

Las observaciones permitieron establecer que las situaciones concretas en las que mejor se evidenciaron manifestaciones afectivas de las instructoras y los instructores fueron:

Cumplimiento de horario, alistamiento de ambiente y recursos. Se evidenció que 18 de los 20 informantes llegaron antes de la hora programada al ambiente de formación y después de observar rápidamente el inventario dispusieron recursos que traían preparados para orientar la formación y se dispusieron a esperar los aprendices.

Hubo gestos y frases recurrentes como estarse en la puerta de pie antes de iniciar, mirar el reloj y preguntar: “¿qué son estas horas de llegar?” (O, lac5, Apartadó, 13/11/2021), “¿por qué llegó tarde?” (O, lp1, Apartadó, 13/12/2021), “Pedro, ya van dos, la tercera vez que llegue tarde le pongo falla completa” (O, lp2, Apartadó, 10/11/2021), acciones y palabras que hicieron visible la responsabilidad y análisis crítico de normas sociales (Kaplan et al., 2021) en la instructora e instructores observados y además promovida en los aprendices a quienes se les decía: “muchachos, pilas con las llegadas tarde, que si eso ocurre en el trabajo los echan de una” (O, lac5, Apartadó, 13/11/2021), “está bien, pero debes ser más puntual, eso es importante” (O, lp1, Apartadó, 13/12/2021).

Formas de saludar. Los saludos a los aprendices tanto de modo individual cuando fueron llegando como el saludo general al iniciar la sesión que se hacía de modo cordial, fue una acción que mostró igualmente el modo como las emociones se construyen socialmente (Barletta, 2019; Kaplan, 2019) y se hacen presente en el acto pedagógico de las instructoras e instructores informantes que con “actitud positiva” y sonriendo decían: “buenas tardes para todos, por favor esperamos unos minutos que se unan los demás porque apenas ha ingresado la mitad” (O, lac1, Apartadó, 14/10/2021); “bueno, buenas tardes compañeros, un saludo muy especial para todos” (O, lac2, Apartadó, 15/10/2021); “buenos días señoritas y señoritos” (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021); “buenos días chicos, cómo están?”; a la respuesta de los aprendices que dicen sentirse bien, se responde: “me alegra mucho” (O, lac4, Apartadó, 12/11/2021); “hola ¿cómo vamos? Le damos la bienvenida a los aprendices nuevos, a los compañeros, ... bienvenidas, bienvenidos” (O, lp2, Apartadó, 10/11/2021). Se observó que ante los saludos cordiales de los instructores se sonreían y también se saludaban entre ellos, mostrando que la buena actitud de las maestras y maestros que sintoniza sus emociones con las de los demás, enriquecen la vida personal y crean lazo social (Kaplan (2018a, 2018b, 2019).

Toma de asistencia. Sin excepción las instructoras e instructores aprovechan este primer momento de la sesión para registrar la asistencia o inasistencia de los aprendices, algunos hacían firmar una planilla y otros llamaban a lista desde el computador llevando un registro digital.

Se evidenció en esta actividad cómo algunas y algunos instructores comprenden las emociones de sus aprendices y obran en consecuencia demostrando preocupación por ellas y ellos en preguntas o expresiones como: “¿Qué le pasaría a Juliana que lleva dos días sin venir?” (O, Ic1, Apartadó, 15/10/2021); “¿alguien sabe de Luis? ¿por qué no vino?” (O, Ic2, Apartadó, 16/10/2021); “qué pesar de Mariana, saben muchachos que ella está bastante enferma?” (O, Ic10, Apartadó, 13/11/2021); “hola Angela (con fuerte y voz mostrando una gran sonrisa), ¿cómo seguiste?, qué bueno que estés nuevamente con nosotros” y pide un aplauso para la aprendiz que estuvo hospitalizada por COVID 19 y regresó recuperada “gracias a Dios” (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021).

Espiritualidad. Se observó un profundo respeto y creencia en un ser Superior expresado en que todas y todos los instructores posteriores al llamado de asistencia invitaron a los aprendices a orar. “bueno muchachos iniciemos dando gracias a Dios” (O, Ip4, Apartadó, 15/11/2021); “pongámonos de pie y presentemos esta jornada al Altísimo y...” (O, Ic1, Apartadó, 15/10/2021); “muchachos, no importa en quién crean, pero respetuosos de todas las creencias, los invito a que hagamos un momento de oración, a ver ¿quién la quiere dirigir?” (O, Ic11, Apartadó, 15/11/2021).

Fue común observar que en todas las sesiones formativas se sacara un poco de tiempo para la oración y la reflexión y que se invitara a todos a unirse respetuosamente, pero sin imponérsele a nadie. Se evidenció con esta práctica la reparación simbólica (Ariza, 2019; Kaplan y Arévalos, 2021) en algunos instructores que promueven en los aprendices el desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas (Bisquerra y Pérez, 2007), como el caso de una instructora que al notar que un aprendiz llegó triste y no sin antes acercársele y dialogar con él (abrazo al aprendiz) y en el momento de la oración manifiesta “oremos por Juan Carlos que está pasando por un momento muy difícil...” y terminada la oración el aprendiz se muestra sonriente (O, lac5, Apartadó, 13/11/2021).

Dinámicas de integración y juegos. Establecimiento de acuerdos. Agenda de trabajo.

Algunas prácticas educativas para motivar a los aprendices a disponer todos sus sentidos y a concentrarse en el acto pedagógico de la sesión formativa a desarrollar, en las que se daba a conocer los resultados de aprendizaje, los temas a ver y las actividades a realizar para lograr

dichos resultados y el establecimiento de acuerdos de la sesión formativa, la amorosidad (Kaplan, 2018a) en las relaciones con las aprendices y los aprendices, con un buen trato que construye vínculos afectivos (Barletta, 2019), manifestaron cómo las instructoras e instructores hacen presente actitud positiva y motivación por su trabajo pedagógico en la utilización de técnicas didácticas que reflejaron que las manifestaciones afectivas van a la par con las competencias profesionales como lo indicó Hernández (2017).

Dichas técnicas didácticas utilizadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas mostraron además la capacidad de los instructores de generar emociones positivas en los aprendices que participaron con gusto de estas y hacer uso de la reparación simbólica (Kaplan, 2016) ante el dolor social. A continuación algunas de ellas:

- La proyección del video "Whodunnit (¿Quién lo hizo?)" donde la instructora dispuso a los aprendices a activar el sentido de la observación para las actividades que seguían según la agenda que proponía (O, lac2, Apartadó, 15/10/2021).
- La realización del juego "el rey manda", a través del cual el instructor indagó saberes previos sobre el tema que abordaría en la jornada (O, lc3, Apartadó, 19/10/2021).
- La realización de la dinámica "da tres palmas" en la que la instructora motivó a los aprendices a establecer los acuerdos para las actividades del día (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021).
- La presentación de unas diapositivas animadas con la "agenda y acuerdos" para el día (O, lc11, Apartadó, 15/11/2021)
- Una actividad de relajación donde el instructor introdujo el tema sobre proyecto de vida a orientar en la sesión de clase (O, lp3, Apartadó, 12/10/2021).
- La utilización de una dinámica de conocimiento e integración que consistía en contar su historia de vida a modo de cuento, donde la instructora (a quien se observó en una sesión virtual porque tenía aislamiento preventivo por COVID) dijo las siguientes palabras, acompañada de un gesto de conmoción y tristeza por no poderse reunir con ellos: "bueno muchachos voy a iniciar contando mi historia de vida antes de entrar en el tema de este primer día de encuentro, que lastimosamente no pudimos tener presencial por el tema de pandemia como les indiqué al correo de invitación..." (O, lac1, Apartadó, 14/10/2021).



Ilustración 10 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas de inicio de la sesión formativa¹⁶



Ilustración 11 (O) Instructor Oscar Javier Marín. Aprendices Tecnología en Gestión Administrativa. Ambiente dispuesto con los recursos. Momento de oración.

¹⁶ Este y los demás gráficos de barras muestra el porcentaje de docentes que de los 20 observados en algún momento reflejó alguna manifestación afectiva de las priorizadas en este estudio. En este ejemplo 6 instructores de los 20 mostraron muy buenas relaciones interpersonales ($14/20 = 70\%$) que facilitaron

Posterior a la observación y análisis de este momento concreto de las sesiones formativas como es el de inicio y teniendo en cuenta el número de docentes de la población participante que hicieron visibles distintas manifestaciones afectivas según la observación realizada y el decir del equipo informante, se concluye:

Si bien se reflejaron rasgos de las distintas manifestaciones afectivas en este estudio (ver Tabla 1. Categorías priorizadas, p.60 del marco teórico) la dimensión de análisis que más se puso en acto, en este importante momento de la sesión de clase como es el inicio, es la manifestación de la creación de lazo social (Kaplan (2018a, 2018b, 2019) demostrada por el 30 % de los participantes en la muestra, seguida de la amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan, 2019; Barletta, 2019) por el 25 % (Ilustración 10). Las instructoras e instructores del CTAPT ponen en acción manifestaciones afectivas que crearon vínculos afectivos en las distintas acciones que realizan (ilustración 11), palabras que dicen y sentimientos que manifiestan en el inicio de la sesión formativa.

Como consecuencias de estas manifestaciones de afecto se identificó interés y motivación por el aprendizaje y apertura a las actividades posteriores. El trabajo emocional (Abramowski, 2018) desarrollado en esta sesión de la clase reflejó la teoría de la autora cuando afirmó: “las cualidades afectivas de los docentes se requieran en pos de alcanzar resultados educativos” (p.13). y la teoría de Godoy y Campoverde quienes en (2016) afirmaron: “la motivación es importante en el aprendizaje del ser humano, ya que cuando este se encuentra motivado logra involucrarse en actividades que lleven a niveles superiores del aprendizaje” (p.224).

2.2 Desarrollo de la sesión formativa

En las actividades de desarrollo el docente, acompaña, guía, orienta, modela, explica, proporciona información al estudiante, para ayudarlo a construir el aprendizaje. Para ello el docente brinda un conjunto de estrategias y materiales que le facilitan al estudiante, la elaboración de los nuevos conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y destrezas. (Ministerio de educación del Perú, 2013, p.59)

la generación de lazo social. Se precisa que un mismo instructor pudo evidenciar en una práctica un tipo de manifestación y en otra práctica otro tipo distinto, otro pudo haber demostrado varias manifestaciones al tiempo y otro pudo no haber reflejado ninguna. Una manifestación afectiva no excluye otra, necesariamente.

En cuanto a estas actividades que han de ser el centro de la sesión formativa y que Díaz (2013) manifiesta que “tienen la finalidad de que el estudiante interaccione con una nueva información” (p.9) y que hace referencia a dos momentos concretos “el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema”; nos focalizamos en responder a algunas cuestiones sobre las prácticas pedagógicas (referentes a la forma en como las instructoras y los instructores hacen uso de manifestaciones afectivas en la interacción con los aprendices, cuando orientan el proceso formativo, realizan acompañamiento y seguimiento a los aprendices y evalúan los aprendizajes); que se desarrollan a continuación en los siguientes ítems:

Prácticas pedagógicas para mantener la atención de los aprendices. Si en el primer momento de la sesión formativa, inicio de sesión, es clave la activación de la atención; en el segundo momento, desarrollo de la sesión, tarea importante del maestro es mantener esa atención, la cual se relaciona con la motivación según lo refiere Alfonso (2003) quien manifiesta: “se prestará mayor atención a lo que más nos motive, o a lo que sea más relevante” (p.8).

En tal sentido se observó que en las prácticas pedagógicas a las que recurren las instructoras y los instructores para mantener la atención y motivar a los aprendices a la adquisición de nuevos conocimientos, según se muestra (ilustración 12) la sensibilidad (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019) se hizo presente el equipo docente de modo particular demostrada por el 60 % de los participantes en la muestra, seguida de la dimensión de economía social y de saberes socialmente productivos (Garcés y Lavall, 2007) demostrada por un 45 % de los docentes observados; tres instructores demostraron tacto pedagógico (Abramowski, 2018 y Godoy y Campoverde, 2016) y un instructor hizo visible la dimensión de amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019).

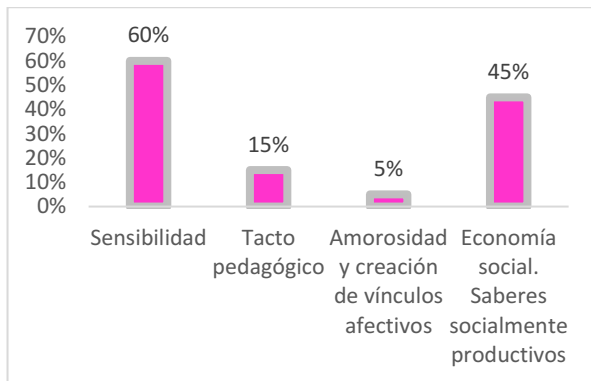


Ilustración 12 Manifestaciones afectivas presentes en las Prácticas pedagógicas para mantener la atención de los aprendices



Ilustración 13 (O) Instructor Eduardo Aguilar. Aprendices de Tecnología en Gestión Administrativa realizando una pausa activa

Sensibilidad docente. Se halló que las cinco instructoras y siete de los quince instructores participantes en la muestra hicieron presente la sensibilidad docente (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019), demostrada en la capacidad de darse cuenta del clima emocional en el ambiente formativo al comprender emociones (Bisquerra y Pérez, 2007) de los aprendices y actuar en consecuencia con conciencia de su rol docente y realizar actividades pedagógicas en las que se promovían el pensamiento crítico y creativo (Martínez, 2014) a través de acciones y/o expresiones:

- Una instructora al percibir que los aprendices están cansados realiza una actividad lúdica mostrando unos emoticones en pantalla y motiva a los aprendices a prestar atención al tema que están desarrollando y dice: "muchachos esto lo hago para que estén siempre despiertos, concentrados, para que nos salgamos de los esquemas y realicemos nuestro proceso formativo de un modo más dinámico" estableciendo un diálogo pedagógico en el que todos participan, con grandes carcajadas (O, lac1, Apartadó, 14/10/2021).
- Otra instructora se muestra de buen ánimo y motiva a los aprendices a aprovechar el tema que están viendo para ponerlo en práctica en su vida real; habla a las mujeres y a los hombres por separado, dando la información que según ella a cada género corresponde y mostrando que hay unas responsabilidades particulares para las mujeres y otras para los hombres: "entonces muchachos esa es la estabilidad reforzada que debemos conocer, pero si con el ejemplo dado no les queda claro, díganme por favor, vuelvo y les explico, que esa es mi obligación..." (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021)

- Se observa a una instructora motivando a realizar las actividades e involucrándose con los aprendices para animarlos: "bueno recuerden que tenemos para hoy unas exposiciones sobre el reglamento ¿quién quiere iniciar, bien puedan sin miedo, yo les ayudo a exponer, yo les tengo la cartelera, lo que sea". Al aprendiz que se ofreció le dice: "muy bien, adelante compañero", "aquí todos estamos aprendiendo" (O, lac4, Apartadó, 12/11/2021).
- Se recurre con frecuencia a las pausas activas, al buen humor, a las preguntas sorpresa, a recorrer el ambiente, cuando se evidencia cansancio, sueño, pereza: "qué pasó muchachos, están dormidos, póngase de pie y estírense..." (O, lac5, Apartadó, 13/11/2021); "a ver pues no se me duerman vamos a hacer una pausa activa" (O, lp4, Apartadó, 15/11/2021); "muy bien muchachos, vamos bien, pero estamos cansados así que vamos a unos chistes para que nos relajemos un poco" (O, lc8, Apartadó, 25/10/2021); se observa una instructora todo el tiempo sonriente, yendo de un lado a otro verificando que los aprendices estén desarrollando la actividad que les propuso de la mejor manera: les pregunta, los retroalimenta, realiza pruebas de ensayo y error (O, lac1, Apartadó, 14/10/2021).
- Se observó que varios instructores para mantener la atención de los aprendices demostraron tener conciencia de su labor docente al orientar la formación con pasión, utilizando sus intuiciones, sus fantasías y al motivar a inventar, innovar y aprender con originalidad (O, lac1, Apartadó, 14/10/2021); (O, lac2, Apartadó, 15/10/2021); (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021); (O, lac5, Apartadó, 13/11/2021); (O, lc1, Apartadó, 15/10/2021); (O, lc7, Apartadó, 24/10/2021); utilizando técnicas como la escritura de cuentos, el dibujo, el canto...; desarrollando estrategias pedagógicas que permiten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y manifestaciones afectivas en los aprendices y facilitando la discusión del tema abordado en términos de construir conocimiento sobre sí mismo, los demás y el mundo.

Saberes socialmente productivos. Esta dimensión de análisis fue hecha presente por 4 instructoras y 5 instructores en las prácticas pedagógicas para mantener la atención de los aprendices:

- Se hizo visible la dimensión de saberes socialmente productivos (Garcés y Lavall, 2007) a través de algunas expresiones demostradas en la habilidad para compartir emociones y en la práctica de la comunicación expresiva. La instructora (lac1) con frecuencia recurre a su propia persona y a situaciones vividas en su casa, en una empresa, para motivar a los aprendices a realizarse en su proyecto de vida: "muchachos yo tuve unos jefes maravillosos

de los que aprendí mucho"... "a mí me pasó eso que le está pasando a Usted y yo lo que hice fue hablar con esa persona y dejarlo todo claro, no podemos ser esclavos del mercado..." (O, lac1, Apartadó, 14/10/2021); el instructor (lc1) se le ve recorriendo y mirando fijamente a los aprendices: "Sandra estás muy cerca en tu opinión sobre el tema, pero te noto angustiada, tienes algún problema. Si quieres sales, te tomas un tinto, respiras y ahora hablamos" (O, lc1, Apartadó, 15/10/2021); así mismo se observa que (lc5) habla amablemente pero duro y acercándose a cada aprendiz cuando lo necesitan va y resuelve sus dudas y se da a entender fácilmente siempre mostrando una gran sonrisa (O, lc5, Apartadó, 21/10/2021).

- El uso de preguntas en distintos momentos de la sesión de clase focalizadas en el tema del día o en la actividad del momento permitieron diálogos pedagógicos que favorecieron mantener activos a los aprendices. La valoración a los aportes de los aprendices y la retroalimentación oportuna, eficaz y permanente permitió evidenciar que las instructoras e instructores observados tienen y además haciendo uso de la capacidad de narrativa sentimental (Abramowski, 2018) expresan con claridad lo que se siente, se piensa o se necesita en cada contexto y al escuchar lo que se siente u ocurre en una situación determinada

Ejemplo de lo anterior encontramos en (lac4) cuando expresa: "muchachos felicitamos al aprendiz que expuso bien el tema, pero vamos a mirar que en la cartelera hay un error ortográfico, "apartadó", es un nombre propio, debe escribirse con mayúscula "Apartadó". Bueno ahí poco a poco vamos a ir aprendiendo, recuerden que en el SENA formamos integralmente y por eso voy a estar muy pendiente de ortografía y de todo lo que sea necesario para orientarlos bien, por ejemplo, Juan Carlos estás hablando mucho y debemos escucharnos" (O, lac4, Apartadó, 12/11/2021); o (lp1) quien hace retroalimentación consiente y corrige con respeto, dando argumentos de por qué el aprendiz no tiene la información clara y dice "quiero que nos quede muy clara esa información". "Muy bien excelente, tiene cinco, anóteselo", se ríe y hace reír a los aprendices (O, lp1, Apartadó, 13/12/2021); o (lac2) que cuando un aprendiz mencionó que estaba cansado de tanto leer le dijo: "Muchachos, ¿por qué les pongo a leer tanto?, pues porque a mí me apasiona la lectura y quiero que ustedes también lo hagan, porque si leen no solo aprenden a leer sino a escribir, a redactar, ortografía, comprensión y muchas habilidades más, por eso no se conformen con lo que vean aquí, investiguen y lean mucho (O, lac2, Apartadó, 15/10/2021).

Después de analizados los datos sobre las prácticas pedagógicas que las instructoras y los instructores observados realizan para mantener la atención de los aprendices y lograr en ellos la motivación (Alfonzo, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Godoy y Campoverde, 2016 y Hernández, 2017) se puede constatar que fungen como mediadores de la cultura y promotores del aprendizaje y el desarrollo de los aprendices” (SENA, 2013, p.24), procurando la distribución de saberes socialmente productivos (Garcés y Lavall, 2007), al motivar a los estudiantes a “aprender y desarrollarse como personas que puedan actuar en distintos contextos y transformar su entorno” (Torres et al., 2014, p.134) y para ello traen ejemplos y modelos de la vida real que puedan ser imitados, recurriendo con frecuencia a la auto referenciación, ratificando la teoría de Alfonzo (2003), quien manifestó: “Los ejemplos constituyen también un elemento para atraer y mantener la atención de los estudiantes” (p.10). “En el caso de la enseñanza de actitudes y valores un elemento importante para focalizar la atención es el uso de modelos (figuras relevantes para la audiencia: líderes de la escuela o la comunidad, profesores o compañeros admirados por el grupo)” (p.11).

Prácticas pedagógicas para fomentar el aprendizaje y logro de los objetivos. En esta dimensión se puso el foco en indagar (E) y observar (O) qué palabras, expresiones, acciones, estrategias, didácticas u otros, utilizan las instructoras o instructores que además de evidenciar en ellas y/o ellos manifestaciones afectivas fomentaran el aprendizaje y el logro de los objetivos.

Durante la (E) se preguntó: ¿Qué clase de actividades prioriza Usted en una sesión formativa para que los aprendices logren los objetivos propuestos? ¿Cómo realiza esas actividades?

Entre muchas de las actividades que realiza el equipo instructor informante para lograr los objetivos de la formación según el decir de este sobre su hacer, se priorizan las actividades prácticas que se desarrollan a través de la contextualización y aplicación en los ambientes reales de la vida laboral y productiva. La descripción que hacen las y los informantes del modo como motivan la aplicación de conocimientos teóricos en ejercicios prácticos, permiten inferir que en estas actividades docentes las instructoras e instructores gozan de un buen tacto pedagógico (Abramowski, 2018 y Godoy y Campoverde, 2016) y además evidencian amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019)

“Priorizo las actividades prácticas teniendo en cuenta que la competencia que imparto lo permite y hacerles reflexionar en lo que van a hacer en una empresa, las actividades teóricas

trato de trabajarlas por medio de presentaciones grupales y grupos de discusión” (E, Ip1, Apartadó, 12/10/21).

“Explicación del tema a tratar, que ellos hagan análisis crítico para la implementación en la vida cotidiana, lo más importante es la promoción de las prácticas de los aprendices, por algo el SENA es formación para el trabajo, porque el SENA siempre promueve y desarrolla esas competencias y habilidades, de las personas que están trabajando... la promoción del saberlo hacer... hacer las cosas y saber hacerlas bien” (E, Ic2, Apartadó, 13/10/21).

"me gusta priorizar las actividades de desempeño, aquellas que evidencien que el aprendiz ha adquirido conocimiento. Yo realizo esas actividades de modo grupal y en algunas ocasiones de modo individual" (E, Ic3, Apartadó, 18/10/21).

“Priorizo la contextualización y la apropiación ya que es el aplicable al proceso práctico en las empresas” (E, Ic6, Apartadó, 22/10/21).

“A la hora de explicar los temas a tratar los amplío mediante las normas que trata dicho tema y cómo se implementa en la vida cotidiana, la idea es motivarlos a pensar en la vida real a la que se tienen que enfrentar cuando vayan a laborar” (E, Ic8, Apartadó, 20/10/21).

Tienen alta representatividad, tal como lo manifiestan las y los informantes las actividades que priorizan en la sesión formativa para que los aprendices logren los objetivos propuestos: el trabajo colaborativo, las preguntas problematizadoras, la motivación a través de distintas técnicas, las reflexiones, las actividades prácticas, la contextualización con los ambientes laborales reales y la empresa. Estas prácticas docentes son recurrentes en casi todos los testimonios que a continuación se referencian y que evidencian la promoción de del pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Llama la atención la primera de las informantes que, saliéndose de ese esquema descrito, de manera explícita habla de “desarrollar competencias” y que en su representación las define como dones, cualidades y actitudes natas que son desarrolladas con la parte técnica y el conocimiento.

“lo que yo hago es desarrollar competencias, o sea, todos nacemos con esos, lo que yo te digo son dones, cualidades, actitudes, Ojo con la parte técnica y el conocimiento ellas se desarrollan, verdad, se desarrollan al máximo, entonces, son esas competencias o esos dones que tienes allí que tú con los conocimientos técnicos, las vas a ir desarrollando y que te van a servir, verdad para ejercer un trabajo o una labor en tu vida con la cual tú te vas a desempeñar y generar ingresos... (E, lac1, Apartadó, 12/10/2021)

"trabajo colaborativo a través de exposiciones, debates con preguntas problematizadoras, recursos didácticos como videos" (E, Iac2, Apartadó, 14/10/2021).

"trabajo en equipo, para sensibilizar el acercamiento entre ellos, conversatorio y discusión de temas en la clase, me permite identificar el grado de compromiso del estudiante y su interés por el tema" (E, Iac3, Apartadó, 14/10/2021).

"oración, motivación, preguntas motivadoras... hago siempre al inicio un momento de reflexión en la que oramos para dar gracias a Dios por todo lo bueno que nos trae en ese día y luego los conecto con preguntas que los motive a las actividades del día, otra cosa es que uso técnicas didácticas activas y empleo diversos métodos, dándole a mis aprendices participación y un nivel protagónico en el proceso" (E, Ip2, Apartadó, 12/10/2021 y 10-11-2021).

"En mi prespecialidad priorizo una presentación personal donde cada uno realiza todo lo aprendido de manera verbal y delante todos sus compañeros, perdiendo el miedo de hablar en público, este método ha sido de muy buena acogida entre mis grupos" (Ic4).

Las respuestas dadas a la pregunta anterior de la (E) se contrastaron con las observaciones hechas y se encontró que, para fomentar el aprendizaje y el logro de los objetivos, las manifestaciones afectivas que más se pudieron reflejar fueron la amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan (2018a, 2018b, 2019) en el 60 % de la muestra y la manifestación de tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016) en un 50 % del equipo docente observado (ilustración 15). En un porcentaje menor también se evidenciaron sensibilidad (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019) y lazo social (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019) en algunas instructoras e instructores.

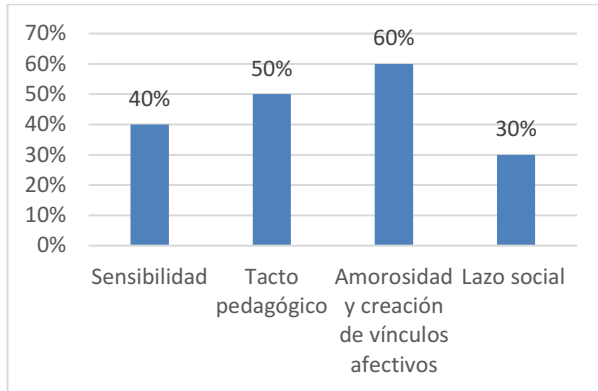


Ilustración 14 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas para fomentar el aprendizaje y logro de los objetivos.



Ilustración 15 (O) Instructora Doris Yalile Espinoza. Aprendices Tecnología en Gestión administrativa

Las distintas manifestaciones afectivas fueron expresadas particularmente en las prácticas pedagógicas en las que se privilegia el trabajo colaborativo para establecer diálogos pedagógicos y realizar exposiciones, donde se pudo identificar que las manifestaciones de afecto de las instructoras e instructores en las estrategias que utilizaban de trabajo en equipo y de ejercicios prácticos de apropiación de conocimiento no solo permitían crear vínculos y generar lazo social sino que además se lograban mejores aprendizajes en la construcción colectiva.

- Se observa a (Ip3) que comparte emociones a través de los consejos que da a los aprendices mientras orienta su competencia de ética, proponiendo no dejarse llevar por las adversidades e imitar el ejemplo de otros que han progresado manifestando que él mismo lo ha hecho: “hay que tener proyecto de vida porque así, porque a pesar de que la vida es cambiante y siempre dinámica si nos concentramos en los sueños y en las metas podemos luchar contra las adversidades, uno tiene que entender que la vida es dinámica.... hay cosas que son relevantes y que se deben sacar a pesar de... por ejemplo una carrera, porque el estudio nadie se lo va a quitar; otra cosa es la familia, y ... si su sueño fue montar una empresa y hubo situación adversa, si hay metas a pesar de lo que pase se puede salir adelante... y si no vea ¿por qué empresarios como Ardila Lule y otros surgieron? porque se fijaron sus metas y siguieron...” (O, Ip3, Apartadó, 12/10/2021)

- Se observa a (Iac3) y (Ip1) que practican la comunicación expresiva y motivan a hablar de manera clara haciendo gestos coherentes con lo que dicen ejerciendo liderazgo, responsabilidad ética y profesional en el desempeño del quehacer pedagógico: “miren que las

expresiones y como yo ponga el cuerpo tiene mucho que ver con lo que la gente piensa de mí, hay que tener actitud en lo que estamos diciendo” (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021); “Dios mío, mire hasta dónde nos ha llevado la tecnología... yo prefiero que los niños jueguen en la calle sanamente a que estén pegados todos el tiempo de la tecnología...” (O, lp1, Apartadó, 13/12/2021).

- Se observa (lac3, lac4, lp1, lp3, lc8) cómo favorecen con su expresión corporal (lenguaje no verbal) la comunicación con los aprendices, proponiendo diálogos pedagógicos en los que se evidencia que los aprendices construyen conocimiento y sus aportes son valorados por los instructores, quienes les responden de manera asertiva a los comentarios, sugerencias e inquietudes: “ustedes hombres se deben sentar así y pueden poner la pierna de esta manera (hace los gestos indicando) y la mano de esta manera”, porque.... no deben perder la elegancia varonil” ... “Nosotras, cómo quedamos así’... debemos tomar otra posición, para que nos veamos como unas damas” (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021); “bien pueda Camila” ... “bravo Camila, excelente exposición” (O, lp1, Apartadó, 13/12/2021); “Claro Pedro eso está bien, pero recuerda que...” (O, lp3, Apartadó, 12/10/2021); “armemos grupos de 6 personas y yo voy a pasar por cada subgrupo... aprendamos a trabajar en equipo” (O, lac4, Apartadó, 12/11/2021).

Prácticas pedagógicas para el acompañamiento a aprendices con dificultades académicas y/o disciplinarias. Con esta dimensión se hace referencia al modo como las instructoras e instructores entrevistados y observados ejercen su trabajo docente, cumpliendo entre muchas de sus funciones el rol de “acompañar” (Ministerio de educación del Perú, 2013), fungiendo como “mediador o enlace entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos generando procesos de modificabilidad cognitiva”¹⁷ (SENA, 2012, p.85) como lo indica el modelo pedagógico institucional, y de operar como guías y modelos de las reacciones,

¹⁷ La Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein explica que el instructor es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de los aprendices que manifiestan algunas dificultades para la comprensión y desde luego para el aprendizaje; para ello El instructor debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica constructivista y ética humanística. En términos semióticos, la mediación se entiende como un sistema de signos, palabras, escritura, números, imágenes que se proveen para que se produzca la actividad cognitiva y haya un desplazamiento de niveles inferiores a los superiores de pensamiento. La mediación está constituida por aquellos mecanismos que el instructor emplea en los escenarios de aprendizaje y hacen que la comunicación sea posible, y así mismo los aprendices comprendan las actividades de aprendizaje que se les propone.

relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar como lo refieren Gutiérrez y Buitrago (2019).

Una pregunta que sirvió de disparador para analizar esta dimensión dentro de la (E) fue: ¿De todas las actividades que Usted realiza desde su rol de docente, privilegie una, la que más le guste y cuénteme por favor cómo lo hace?

Las respuestas a esta pregunta coincidieron en que la actividad que privilegian las y los instructores es brindar formación integral para que los aprendices sean felices, logren su proyecto de vida y transformen tanto sus vidas como la sociedad. La gestión de emociones positivas es de gran importancia según lo refiere (Ip3) para que este cometido se logre.

“Me apasiona compartir con los aprendices, poder ver la evolución de su proceso académico y como persona, contribuir de forma permanente a su proyecto de vida” (E, Ip1, Apartadó, 12/10/21).

"enseñar y orientar el conocimiento para que la persona se transforme, salga adelante y alcance su proyecto de vida. Y lo que más me gusta es gestionar la alegría con los aprendices, me río con ellos, cuento historias, escucho las historias de ellos,... la emoción qué más trato de gestionar es la alegría con ellos, cómo? con casos, con videos con motivación... me gusta gestionar emociones positivas en los aprendices, eso es lo que favorece más el aprendizaje, por eso yo no soy del estilo de llegar, y que yo soy el que mando, no, porque al final uno lo que está es formando y uno solo está un rato, ellos siguen y después se gradúan y ellos son los que toman sus decisiones, eso yo lo tengo muy claro” (E, Ip3, Apartadó, 11/10/21)

Lo dicho por el equipo instructor entrevistado y observado permitió inferir que la reparación simbólica del dolor social (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019) es puesta en acto en el ejercicio docente a través de las técnicas didácticas utilizadas en la construcción del conocimiento.

“Motivar, enseñar, crear persona para el trabajo, hacer las cosas con amor” (E, Ic2, Apartadó, 13/10/2021).

“lo que más me apasiona es transmitir un mensaje esperanzador y ayudar a través del servicio y escuchar a los demás” (E, Ic3, Apartadó, 18/10/2021)

“Compartir mi conocimiento y poder observar que a medida que pasa el tiempo, hay aprendices que aprovechan cada una de las cosas que se les enseñan, llegando a ser profesionales íntegros, en todo el sentido de la palabra, esto me genera una inmensa satisfacción” (E, Ic4, Apartadó, 19/10/2021)

"Yo me siento motivado por lo que hago y me apasiona por el hecho que en mi lugar lo orquesté desde hace mucho tiempo y lo hago con amor, enseñar, motivar a personas para el trabajo y que hagan todo con ética y estética" (E, Ic8, Apartadó, 20/10/2021)

"Contribuyo a que la sociedad sea mejor" (E, Ic5, Apartadó, 20/10/2021)

"Cuando logro que los aprendices apropien el conocimiento a un nivel muy suficiente" (E, Ic6, Apartadó, 22/10/2021)

"ver su avance, la postura sobre la vida y que puedan ver las posibilidades, que aprovechen la oportunidad que se les brinda de salir de ese mundo de pandillas y conflictos" (E, Ic7, Apartadó, 22/10/2021).

Las observaciones permitieron establecer que más de la mitad de los docentes observados reflejaron en las palabras dichas o en las acciones realizadas en el acompañamiento y seguimiento a los aprendices, sensibilidad (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019); tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016); reparación simbólica del dolor social (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019) y amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan (2018a, 2018b, 2019) a través de sus prácticas pedagógicas (ilustraciones 16 y 17).

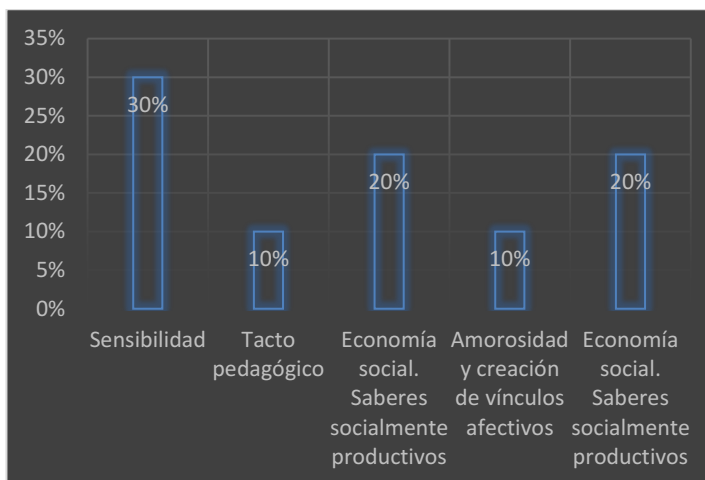


Ilustración 16 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas para el acompañamiento a aprendices con dificultades académicas y/o disciplinarias

Ilustración 17 (O) Instructor Yeison acompañando a aprendices Mecánica en Carabalí.

Sensibilidad docente. La sensibilidad fue evidenciada en (lp1) e (lc8) quienes demuestran control de sus emociones con conciencia de su rol docente y por (lac3), (lc1) e (lc5) quienes promueven en los aprendices la generación de emociones positivas.

- Se observa a un instructor que da participación a los aprendices y los motiva a expresar sus ideas y los empodera: “venga que usted sabe de eso, enséñeles a sus compañeros” y corrige con amabilidad y respeto a quien está utilizando el celular para otra cosa distinta a las consultas que se están haciendo y pide: “por favor, guárdelo un momento” (O, lp1, Apartadó, 13/12/2021). En el mismo sentido se ve un instructor siempre amable en la forma de explicar a los aprendices que están más atrasados, y sin enfadarse, porque manifiestan una y otra vez no entender el tema, les dedica más tiempo y con paciencia les orienta el paso a paso hasta que les quede claro: “muchachos vayan al descanso, Marta y Richi, vengan por favor siéntense un momento y miramos dónde está el error...” (O, lc8, Apartadó, 25/10/2021).

- Por otro lado, se ven otros instructores alentando con humor, pero con mucho respeto a los aprendices para que no se atrasen llamándoles por el nombre. “a ver Daniel, a dormir donde lo trasnocharon, ánimo que hay que entregar ese ejercicio hoy...” (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021); “Muy bien Jhoana muchas gracias por el aporte, esa es la actitud, vas mejorando mucho, sirvió el jaloncito de orejas no... jeje” (O, lc1, Apartadó, 15/10/2021); “no señor, así no

es, pero no te preocupes (lo abraza), vuelve a releer y ahora te doy otra oportunidad, aquí vinimos fue a aprender" (O, Ic5, Apartadó, 21/10/2021).

Se observó en dos instructoras y cuatro instructores que comprendiendo las emociones de sus aprendices obran en consecuencia, haciendo presente que el papel de los docentes es fundamental, debido a que operan como guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar (Gutiérrez y Buitrago, 2019):

- "Muy bien a los que han participado muchas gracias, démosles un aplauso. A ver, nos falta Luisa (la aprendiz dice que le da pena que no es muy buena para hablar en público) tranquila venga y yo le ayudo que ninguno nació aprendido" (O, lac4, Apartadó, 12/11/2021).

- Un instructor hace notar la importancia de los procesos manifestando que si las cosas se hacen mal en alguna parte se termina mal por lo que es importante tener en cuenta cada paso: "fíjate, Andrés, como estás hablándole a tu compañero, no creo que eso te lleve a buenas cosas"; "Richi, te veo tenso, concéntrate en lo que estás haciendo, hay que seguir la secuencia lógica, si quieres descansas un poco y que sigan por ahora tus compañeros" (O, Ic1, Apartadó, 15/10/2021).

- "muchachos si alguien tiene alguna duda, primero se le debe preguntar al grupo de trabajo y ojo, para todos, si detectamos algún compañero con alguna dificultad emocional, acérquensele y procedan a preguntarle su situación, primero somos humanos que técnicos, no se nos olvide" (O, Ic2, Apartadó, 16/10/2021).

- Una instructora cuando nota a los aprendices cansados les motiva, diciéndoles: "anímense muchachos, vamos a hacer una actividad, una pausa activa para dejar la pereza y se animen... vamos muchachos, no se me duerman" (O, lac1, Apartadó, 14/10/2021)

- A otra instructora se le ve mirando a una aprendiz a los ojos, dándole palmaditas en el hombro y diciéndole: "mija, ¿usted se siente bien?" (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021).

- "A ver, ¿quién más tiene dudas?, los noto como un poco perdidos, no se preocupen, pregunten que esa es la idea, aclararles todo" (O, Ic1, Apartadó, 15/10/2021).

- "Pedro, Lina, ahora me buscan por favor un momento para que hablemos de su llegada tarde.... Para todos, recuerden que están estudiando gestión administrativa y si tienen alguna dificultad a la hora de realizar una actividad gestionen por todas partes, pregunten,

investiguen, pregúntenme, pero no se queden de brazos cruzados, para luego entregar las actividades tarde, o acaso ¿qué es gestión?” (O, Ic10, Apartadó, 13/11/2021).

Amorosidad y creación de vínculos afectivos. Se evidenció en (Ic1) con quien los aprendices se muestran cómodos con las emociones evidenciadas por el instructor: una aprendiz manifiesta: “excelente profe porque todo lo que usted me ha enseñado lo he aprendido y eso fue muy satisfactorio para mí, y también aprendí gracias a la compañerita Lina que Usted le pidió que me explicara”; el instructor responde: “muy bien Cindy porque estás haciendo quedar bien al Sena, usted se va a convertir en una ficha clave en esa empresa y cuando Usted esté allá va a sacar adelante muchas cosas.... Entonces gracias por hacernos quedar bien, me alegra, muchas felicitaciones, sigue así y pa delante que te va a ir muy bien” (O, Ic1, Apartadó, 15/10/2021).

Así mismo dicha manifestó de afecto la demostró (Ic7) quien sintoniza sus emociones con las de los demás, enriqueciendo la vida personal y creando lazo social: “Juan Carlos lo invito a utilizar herramientas de estudios, a tener disciplina y continuar con la mejora continua, cumpla el reglamento mi hermano y llegarás lejos; yo aprendí que si cumplimos normas nos va bien, aproveche a Brayan y Mateo que tienen claro el procedimiento y hágale; cultivar buenas relaciones le permite avanzar hermanito” (O, Ic7, Apartadó, 24/10/2021).

Reparación simbólica del dolor social. Fue evidenciada en distintos modos:

- Se observó a (Iac4) e (Ip2) quienes la demostraron estableciendo relaciones en el ambiente de aprendizaje basadas en el respeto, tolerancia, pluralidad y convivencia pacífica: La instructora llama a una aprendiz que está haciendo indisciplina y le corrige con amabilidad: “Lina recuerda el pacto que hicimos por la sana convivencia y el aprovechamiento del tiempo...” (O, Iac4, Apartadó, 12/11/2021); el instructor escucha que una aprendiz le dice a otro una mala palabra y le llama la atención: “Alejandra, por favor, esa no es la forma de dirigirse a ninguna persona, sé que lo haces por la confianza con tu compañero, pero no está bien”, se dirige al grupo: “muchachos recuerden que nuestra formación es integral y debemos aprender a tratarnos bien, ¿estamos?” (O, Ip2, Apartadó, 10/11/2021).

- Por otro lado, se observa cómo (Iac4), (Ic4) e (Ic10) demuestran hacen presente la reparación simbólica del dolor social, identificando en los problemas, oportunidades de cambio y crecimiento personal y social: “Atención por favor, ¿Ustedes por qué son así chinos?” (O, Iac4, Apartadó, 12/11/2021); “muchachos cuando un compañero este mal académica o emocionalmente, pregúntenle ¿qué tiene?, ¿qué le pasa? o ¿en qué se le puede ayudar?, igual si hay alguna situación incómoda por la que esté pasando alguno, que yo deba saber, díganme para ver cómo les ayudo a solucionar, no se queden callados que algo hacemos” (O, Ic4, Apartadó, 20/10/2021); se ve al instructor acercándose en tres ocasiones distintas a tres aprendices distintos a preguntarles: ¿cómo están? , ¿cómo se sienten? (O, Ic10, Apartadó, 13/11/2021).
- Otros instructores hacen presente la reparación simbólica del dolor social planteando problemas y proponiendo alternativas de solución, de acuerdo al proceso de formación y al contexto productivo, como se evidencia en (O, Ic1, Apartadó, 15/10/2021) quien realiza retroalimentación y contextualiza la temática tratada con el mundo laboral y productivo; o transformando y manejando los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, como lo manifiestan (Iac4), e (Ip3) en sus expresiones: “muchachos por favor, escuchémonos, respetemos a los compañeros que están interviniendo” (O, Iac4, Apartadó, 12/11/2021); “no tranquila, lo importante es que me lo envíe..., no se preocupen, yo lo monto y les doy el tiempo para que lo suban..., uno tiene que ser coherente entre lo que dice y lo que hace” (O, Ip3, Apartadó, 12/10/2021).

Sensibilidad, tacto pedagógico, narrativa sentimental, saberes socialmente productivos. En el acompañamiento a aprendices con dificultades académicas o disciplinarias las instructoras e instructores del SENA a la vez que construyen saberes socialmente productivos (Garcés y Lavall, 2007) enfatizando en que la escuela forma seres humanos no individualistas, se evidencia un buen trato en el que se hace presente el tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016), la sensibilidad (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019) y la narrativa sentimental docente (Abramowski, 2018); en concordancia con la teoría de Godoy y Campoverde, 2016:

existe la necesidad imperante de establecer entornos favorables dentro de las aulas de clase, donde los estudiantes alcancen altos niveles de interés afectivo que los ayuden a un mejor desenvolvimiento en el área académica, los centros educativos no son espacios solo para lo cognitivo o el saber intelectual, sino también para profundizar de mejor manera los estados emocionales y encuentros vivenciales de cada sujeto en el ámbito escolar. (p.227)

- Se observa a (Iac4), (Ip4) e (Ic3) practicando la comunicación receptiva y/o expresiva: Cuando le consultan sobre algo la instructora responde con claridad y para estar segura si le entendieron pregunta: “¿muchachos fui clara para todos?, ¿la información fue clara y precisa?, por favor pregunten lo que quieran” (O, Iac4, Apartadó, 12/11/2021). El instructor se le ve muy concentrado en las palabras y gestos de los aprendices que se encuentran exponiendo y retroalimenta permanentemente para que todos comprendan: “Ricardo, por favor guarde el celular, sus compañeros merecen respeto y debemos prestar atención”, “chicos del grupo 3 ¿cómo vamos?, ¿quién de ustedes se dio cuenta del error ortográfico en la cartelera del grupo anterior?” (O, Ic3, Apartadó, 19/10/2021). “Chicos vamos a darle un aplauso a Juan que ha mejorado mucho”, “Bien Juan, venga chóquela, hermano, si ve que, si podía, solo debía concentrarse un poco más” (O, Ip4, Apartadó, 15/11/2021).
- Se ve a (Ic1) demostrando asertividad en sus palabras y acciones: el instructor pregunta: “¿Quién tiene más dudas?”, “Yo pienso que esta evidencia está muy clara”; dice una aprendiz: “excelente profe nos quedó clarito, Usted explica muy bien” (O, Ic1, Apartadó, 15/10/2021).
- Se ve a dos instructoras demostrando respeto por los aprendices y por los demás y previniendo y solucionando conflictos: “Muchachos, esos ventiladores están generando mucho ruido y solo algunos escucharon bien la explicación, hagámonos aquí afuera y vuelvo y les explico” (O, Iac3, Apartadó, 15/10/2021); “Ricardo, ven por favor, te noto un poco decaído, te pasa algo”, el aprendiz se agacha y llora, la instructora deja al grupo trabajando en una actividad y se va a solas a dialogar con el aprendiz; pasados 10 minutos regresan y el aprendiz muestra un rostro de gozo (O, Iac5, Apartadó, 13/11/2021).

Las manifestaciones afectivas hechas presentes en esta dimensión de análisis produjeron como efecto la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social

fueron evidenciadas por una instructora y cinco instructores en el seguimiento y acompañamiento a los aprendices:

- Se observa a (Ic5), (Ic6), (Ic7) e (Ic9), aplicando el Reglamento del aprendiz (SENA, 2012) y observando de manera permanente el comportamiento actitudinal y aptitudinal de los aprendices, corrigen con respeto, llaman la atención, siguen el debido proceso y establecen planes de mejoramiento por escrito buscando que los aprendices mejoren su conducta y disciplina o se apropien de los conocimientos técnicos del programa de formación.

"Ángel, ¿está listo para su exposición sobre los deberes del aprendiz?" (O, Ic9, Apartadó, 12/11/2021); "Lina, nuevamente en las mismas, venga por favor y hacemos un acuerdo de mejora" (O, Ic7, Apartadó, 24/10/2021); "Alan, ¡cuidado con eso! ¿Dónde están sus elementos de protección?, este es un tema de vital importancia y que ha sido reiterativo, por favor para la próxima clase va a investigar sobre las normas de seguridad para levantar objetos pesados" (O, Ic5, Apartadó, 21/10/2021); "Carolina llevas dos inasistencias y no has traído ninguna excusa, ven por favor y me cuentas qué problema ha habido y acordemos cuándo vas a realizar la práctica pendiente" (O, Ic6, Apartadó, 23/10/2021).

- Se observa a una instructora recordando durante la sesión los resultados de aprendizaje, la fase del proyecto, la estrategia didáctica y la evaluación a desarrollar, teniendo claridad de lo que quiere en los aprendices a nivel técnico y humano. Menciona que el resultado de aprendizaje es "resaltar el trabajo en equipo" y utilizando efectivamente el trabajo colaborativo motiva el desarrollo de una actividad en la que los aprendices deben realizar una exposición. Manifiesta que "lo importante es que todo el equipo participe" (O, Iac4, Apartadó, 12/11/2021).

- Se observa cómo los aprendices son atendidos de manera profesional acorde con las situaciones y problemas de orden particular que afectan su desarrollo integral: "Lucho has mejorado mucho y te felicito, pero todavía te falta y así como estás no te puedes enfrentar al mercado, por ahora no tienes el aval para ir a la práctica"; "qué bien Deisy, ese ejercicio es perfecto, ayúdame por fa con Lucho explicándole un poco" (O, Ic1, Apartadó, 15/10/2021).

El tacto pedagógico, la creación de atmósferas afectivas, la narrativa sentimental; conceptos referenciados por (Abramowski, 2018) tienen eco en el trabajo pedagógico demostrado en las distintas prácticas descritas y observadas donde las instructoras y los instructores narran de

manera apasionada su labor y muestran gusto por lo que hacen y satisfacción por el deber cumplido.

- Se observa a la instructora moviéndose por distintas partes del ambiente, verificando qué están haciendo los distintos equipos de trabajo, realizando seguimiento al portafolio de evidencias del aprendiz durante el proceso de aprendizaje y acordando con los aprendices diferentes estrategias pedagógicas para lograr el mejoramiento de las competencias aún no alcanzadas. Evalúa el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las dimensiones del saber, saber hacer y/o saber ser a través de una exposición de grupos. Retroalimenta permanentemente, haciendo las debidas correcciones de manera respetuosa y felicitando por la participación y cumplimento (O, Iac4, Apartadó, 12/11/2021).

- Se observa y se escucha al instructor (Ic4) quien pregunta sobre la clase anterior y por los apuntes tomados y cuando ve que un aprendiz no está cumpliendo con los objetivos de aprendizaje, se acerca, le abraza y le pregunta el por qué no entendió o si tiene algún problema y le ofrece su ayuda; se le ve realizando retroalimentación oportuna, eficaz y permanente a los aprendices (O, Ic4, Apartadó, 20/10/2021). Por otro lado, se encuentra (Ic5) quien manejando un tono de voz acorde con las situaciones de diálogo en las que participa pregunta con frecuencia: “¿Quedó claro muchachos?”, “¿me hice entender?”, “no Andrés, seguramente me hice entender mal, recuerdo el procedimiento” (O, Ic5, Apartadó, 21/10/2021).

La sensibilidad y el tacto se manifiestan muchas de las veces cuando promueven el deseo de aprender mostrando la relación que existe entre el conocimiento propio del programa de formación y el mundo laboral y motivan a inventar, innovar y aprender con originalidad:

- “Muchachos no desaprovechen esta oportunidad que el SENA les da, las empresas contratan más egresados del SENA que de cualquier Universidad y por eso me da pesar de los que están aquí calentando el puesto, ustedes saben de quien les hablo” (O, Ip4, Apartadó, 15/11/2021).

- “aprovechen esta oportunidad que se les está presentando para que más adelante tengan un buen futuro; aquí se aprende haciendo y si se comprometen con su aprendizaje, en la empresa en la que los contraten, los van a dejar trabajando fácilmente” (O, Ic11, Apartadó, 15/11/2021).

- Un instructor pregunta “¿qué pasa si...?” y motiva a los aprendices a responder de modo crítico y creativo, promoviendo la participación y agradeciendo a quien lo hace le dice: “muy bien”, “eso, excelente”, “si ves Juli que, si podías, pena de qué, tienes que confiar en ti misma, en lo que te has preparado...” (O, lac3, Apartadó, 15/10/2021).
- "Ok muchachos, todos para la próxima clase van a escribir un cuento en máximo tres páginas donde relaten la importancia de la formación académica para la vida laboral" (O, lac5, Apartadó, 13/11/2021).

Prácticas pedagógicas de seguimiento a los aprendices y a los procesos formativos. El seguimiento del proceso de aprendizaje es un factor fundamental del ejercicio docente que permite el acompañamiento de los aprendices en su desarrollo integral relacionado con el saber, el saber hacer y el ser.

Si bien el seguimiento a los aprendices es transversal en todo el proceso formativo y no se limita a un momento específico dentro de ese proceso, es durante el desarrollo de la sesión formativa donde mejor podría observarse las prácticas pedagógicas de intervención de los maestros para hacer seguimiento a sus aprendices a nivel académico o actitudinal.

En las (E) realizadas se hizo una pregunta sobre esta dimensión que pudiera ser luego contrastada con las (O): Hablando del tema del seguimiento a los aprendices, cuando Usted los encuentra con dificultades académicas o disciplinarias, ¿cómo interviene en ellos?

Un informante describió el proceso que lleva hasta llegar a un plan de mejoramiento: “Realizo seguimiento a través de la plataforma de Territorium, y utilizo la plataforma de Google drive. Adicionalmente trato de mantener un contacto permanente con los aprendices para motivarlos a cumplir con todos los trabajos académicos y que sean siempre mejores personas... Primero que todo se le da la oportunidad de presentar las evidencias nuevamente, y si aún persiste el incumplimiento debe presentar una actividad adicional, si con esto no logra el objetivo se debe continuar con el debido proceso es decir el plan de mejoramiento” (E, lp1, Apartadó, 12/10/21).

Otro de los entrevistados manifestó que después de agotar distintos recursos y no pudiendo hacer más, acudió al programa de Bienestar de aprendices¹⁸, antes de llegar a la última instancia que es el comité de evaluación y seguimiento¹⁹:

“Le oriento con aprendices que estén en un mejor nivel de él para que lo puedan ayudar, si este método no funciona, lo programo con otros que tengan la misma situación para ayudarlos a tener una nivelación adecuada para que puedan seguir adelante... he tenido esa experiencia y he tenido que acudir a bienestar al aprendiz donde profesionales en el área de sicología se apoderan del caso en específico” (E, Ic4, Apartadó, 19/10/21)

Los datos arrojados en general (en concordancia con los testimonios anteriores) muestran que las instructoras e instructores intervienen en los aprendices siguiendo el conducto regular (debido proceso) establecido institucionalmente, en el procedimiento de ejecución de la formación profesional integral (FPI) y en el reglamento del aprendiz (SENA, 2012) en cuanto al manejo de portafolio de evidencias y recolección de éstas.

Realizan plan concertado para evaluar conocimiento, desempeño y producto y tienen en cuenta medidas formativas que permitan el desarrollo integral de los aprendices y adoptando muchas de las veces un rol maternal y paternal, “porque uno es como el padre para ellos, o madre en mi caso” (E, lac2, Apartadó, 14/10/21), realizan retroalimentación positiva y motivan a los aprendices a permanecer en el proceso.

La forma en como las y los informantes describieron sus prácticas, acompañando sus palabras con fuertes sonrisas indicando gusto de hacer lo que hace por el mejoramiento de sus aprendices (E, lac1, Apartadó, 12/10/21); mostrando expresión de angustia y golpeándose el pecho al hablar de ese aprendiz que tiene dificultad (E, lac2, Apartadó, 14/10/21); mostrando el teléfono indicando como el WhatsApp lo tiene disponible 24 horas para retroalimentar y acompañar a los aprendices, buscando que todos logren los resultados y no

¹⁸ Es una estrategia institucional para contribuir en la permanencia y el desempeño exitoso de los aprendices de la entidad en su proceso formativo con enfoque territorial y diferencial (SENA, 2021).

¹⁹ Comité de Evaluación y Seguimiento como instancia última y extrema para investigar y analizar casos que persisten o se consideran muy graves, tanto académicos como disciplinarios, de los aprendices de formación presencial, virtual o a distancia. Las recomendaciones que surjan de este Comité, deben ser entregadas en medio escrito a la Subdirección del Centro, para su decisión final (SENA, Normagrama. CONCEPTO 56687 DE 2019, 2019).

deserten (E, Ip2, Apartadó, 10/11/21); mostraron cómo se crea lazo social y cómo la amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan (2018a, 2018b, 2019) se hizo presente en la prevención y solución de conflictos, y en la capacidad para gestionar situaciones emocionales en el trabajo pedagógico de las maestras y maestros SENA.

No obstante, la importancia de los testimonios dados durante las (E), fue muy poco lo que se pudo observar en las prácticas directas en las sesiones de clase sobre esta dimensión de análisis; más allá de cuatro llamados de atención verbal en cuatro sesiones distintas por llegar tarde a clase o entregar alguna evidencia a destiempo: (O, Ic10, Apartadó, 13/11/2021), (O, Iac5, Apartadó, 13/11/2021), (O, Ip1, Apartadó, 13/12/2021), (O, Ip2, Apartadó, 10/11/2021).

No fue posible corroborar la realización de un debido proceso o de algún plan de mejoramiento académico o actitudinal de los que se habló en las (E), dejando la inquietud si tal vez la presencia del observador pudo haber modificado las interacciones normales del proceso formativo o se observaron grupos de aprendices muy distintos a los que describieron los instructores en las entrevistas.

2.3 Cierre de la sesión formativa

En la actividad de cierre se promueve la metacognición²⁰ como parte del aprendizaje orientado al mejoramiento continuo de los desempeños que evidencian los estudiantes en el desarrollo de las capacidades. Asimismo, las actividades de cierre constituyen una oportunidad para que los estudiantes transfieran o utilicen lo aprendido en nuevas situaciones, por ejemplo; ejecución de tareas, prácticas calificadas. (Ministerio de educación del Perú, 2013, p.59).

El proceso de observación de esta dimensión fue focalizado en las acciones realizadas, gestos y actitudes expresados, y palabras dichas por las instructoras e instructores al término de las sesiones formativas que evidenciaran manifestaciones afectivas en las prácticas docentes, arrojando como resultado que, amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan (2018a, 2018b, 2019) fue la que más se hizo presente en el 40% del equipo docente

²⁰ Según el modelo pedagógico del SENA es la capacidad que tiene el aprendiz para autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. (SENA, 2012, p.89)

observado, donde dos instructoras y seis instructores, (ilustraciones 18 y 19) hicieron demostraciones de un trato especial que mostraron vínculos afectivos de solidaridad y cooperación, en los que se hizo presente también el tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016) y la sensibilidad (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019).

- Al momento de terminar la sesión un instructor deja claras las dudas acerca del tema del día: “muchachos, aunque el tiempo terminó si alguien tiene una inquietud, le pido que por favor se quede un momento más y le explico, pues la idea es que lo que están aprendiendo lo puedan practicar de inmediato en sus lugares de trabajo y en la vida misma” (O, Ic3, Apartadó, 19/10/2021)

- Otro instructor termina dando consejos y manifestando que deben cuidarse mucho para que lleguen bien a la casa donde les esperan (O, Ic11, Apartadó, 15/11/2021).

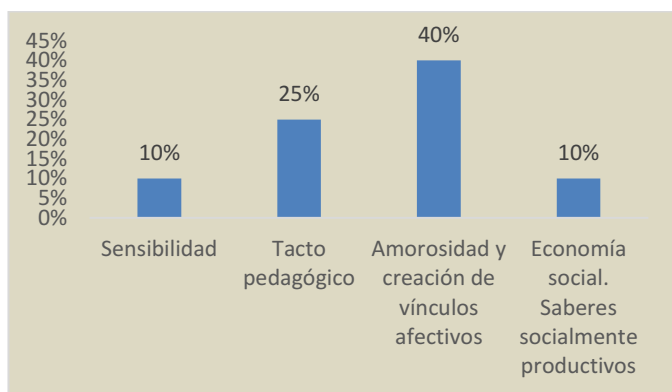


Ilustración 18 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas de cierre de la sesión formativa



Ilustración 19 (O) Instructor Bonner Barrada. Aprendiz técnico en carpintería.

- El otro instructor termina diciendo: “Chicos, lástima que se terminó, muchas gracias por la atención prestada y disculpen si en algo no se cumplió las expectativas. Por favor terminan el ejercicio en la casa con calma, pórtense bien, nos vemos dentro de 8 días, si tienen alguna duda ahí está el correo”; luego varios se acercan y le dan la mano y él se despide con amabilidad (O, Ip3, Apartadó, 12/10/2021).

Se evidenció también cómo se establecen relaciones constructivas y respetuosas con los aprendices, evidenciadas en expresiones y gestos como: “espero que pasen un feliz fin de semana y que disfruten con su familia, que es lo máximo que podemos tener, nos vemos” (O,

lac3, Apartadó, 15/10/2021); “Laura ánimo, que el mundo no se ha acabado y tú tienes mucho para aportar, nos vemos el martes con las pilas puestas” (O, lac5, Apartadó, 13/11/2021); “Felicitaciones muchachos por el trabajo de hoy, logramos los objetivos planteados gracias a su compromiso, es algo que lo anima a uno como profe a seguir dándolo todo”, despide a todos con abrazo (O, lc6, Apartadó, 23/10/2021); “listo chicos hemos terminado por hoy, qué bueno como nos rindió y felicitaciones a los que expusieron, qué bien lo hicieron, se notó que prepararon, para la próxima continuamos con las exposiciones, tienen que hacerlo mejor, siempre podemos ser mejores, que les vaya bien, Dios les bendiga” se despide de mano (O, lc7, Apartadó, 24/10/2021); “bien Juan, eso le está quedando muy bien, felicitaciones, el resultado es muestra de todo el trabajo que has realizado con esfuerzo, guarda las herramientas y vamos que las familias nos esperan, mañana es otro día” (O, lc8, Apartadó, 25/10/2021).

3. Evaluación del aprendizaje.

La evaluación en el SENA como proceso de validación de evidencias para el reconocimiento de los logros de aprendizaje es un proceso continuo para identificar tanto los logros como las dificultades de los aprendices en los resultados esperados.

Para analizar esta actividad propia de la tarea docente durante las (E) se preguntó: Otra actividad propia del qué hacer docente es la Evaluación. Usted, ¿cómo lo hace?, ¿de qué se vale?

Más que a momentos específicos se aludió a la evaluación durante el proceso (lp2), (lc3); evaluación formativa (lc2) más que sumativa como lo refiere (Morales, 2008) a través de la observación y el seguimiento permanente: “evalúo permanentemente a través de la participación de los aprendices en las distintas actividades y la asistencia a las sesiones de clase” (E, lac2, Apartadó, 14/10/21)

Lo más destacable de los testimonios dados es la alusión reiterada a la evaluación de los conocimientos prácticos (lp1), (lc1), (lc2), (lc6), para mostrar la importancia del saber hacer en la formación para el trabajo que imparte el SENA.

“Tengo en cuenta la comprensión básica del conocimiento impartido en primer lugar, posteriormente la aplicación práctica, ya que un buen desempeño en este campo aumenta las probabilidades de éxito en su futuro desempeño laboral” (E, lc6, Apartadó, 22/10/21).

En general los testimonios aportados sobre el modo y forma de realizar el proceso evaluativo permitieron comprender que, igual que en las técnicas didácticas utilizadas para construir conocimiento dentro de la dimensión ejecución de la formación, también en esta dimensión las y los instructores despliegan procesos afectivos orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social haciendo presente un cierto grado de sensibilidad (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019) y tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016).

“Tengo en cuenta el seguimiento a las actividades de aprendizaje, es decir el cumplimiento, y además cuando lo amerita el nivel de desempeño mediante las pruebas prácticas. En cuanto a las habilidades blandas trato de enfocarme en las actitudes de los aprendices para apoyarlos más que evaluarlos” (E, Ip1, Apartadó, 12/10/21).

Prácticas pedagógicas de evaluación del aprendizaje. Partiendo del modelo pedagógico del SENA donde “la evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y la gestión del conocimiento, y no como un control externo realizado por el instructor sobre cómo piensa, dice y hace el Aprendiz” (SENA, 2012, p.99), se quiso observar cómo las instructoras e instructores realizan este proceso y de qué modo hacen presentes manifestaciones afectivas y lo que estas producen.

Se considera la evaluación como un proceso de aprendizaje, constituida como un medio y no como un fin y la literatura sobre evaluación, inscrita tanto en los documentos universales como en los institucionales SENA, aclara la diferencia entre evaluación sumativa (orienta la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación, una vez logrados los Resultados de Aprendizaje) y formativa (da luz sobre ese indeterminado proceso de desarrollo). El modelo pedagógico (SENA, 2012) “propone avanzar, hacia una evaluación formadora; arranque del mismo Aprendiz y se fundamente en el auto-aprendizaje” (p.99).

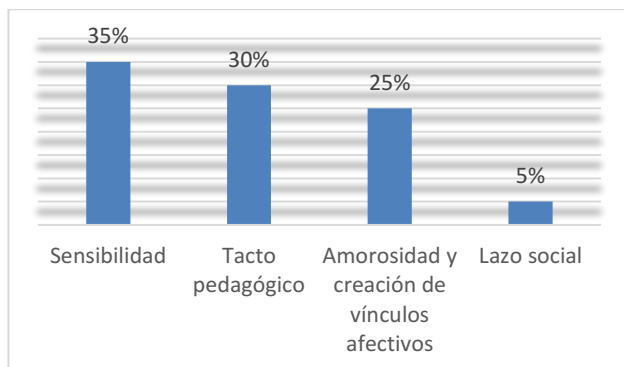


Ilustración 20 Manifestaciones afectivas presentes en las prácticas pedagógicas para evaluar el aprendizaje



Ilustración 21 (O) Instructor Alexander Sepúlveda. Aprendices Gestión Administrativa

Las observaciones realizadas no permitieron resultados significativos en esta dimensión donde tan solo 2 instructoras y 12 instructores del total observado mostraron muy pocas prácticas pedagógicas en el proceso evaluativo, dejándose ver que la sensibilidad docente es la que más se hace presente:

1. Una instructora y tres instructores demostraron sensibilidad al comprender las emociones de los aprendices y motivarlos a estar tranquilos:

- La instructora solicita a los aprendices "vamos a realizar la evaluación de la jornada" y motiva para que hablen sobre cómo les pareció las distintas actividades, donde los aprendices manifestaron sentirse contentos porque las actividades, dice una aprendiz, "nos gustó mucho porque usted profe nos motivó a quitar el miedo y a exponer con tranquilidad" (O, lac4, Apartadó, 12/11/2021).

- Se aprecia un instructor observando permanentemente a cada aprendiz su modo de trabajar y a los que tienen mayor dificultad les vuelve a explicar pausadamente generándoles confianza: "tranquilo, intenta nuevamente que tú puedes" (O, lc5, Apartadó, 21/10/2021).

- Otro instructor recorre los distintos grupos de trabajo y les pregunta: "¿qué han aprendido?, ¿cómo se sienten?, ¿qué les gustó de la actividad y qué no?" y se escucha una aprendiz diciendo: "muy bien profe, así de modo práctico se entiende más, la verdad no me pareció que fuera una evaluación y yo que venía un poco asustada" (O, lc11, Apartadó, 15/11/2021).

- El otro instructor manifiesta que les puso un taller en la plataforma territorio y los invita a ingresar, dándoles las instrucciones de cómo desarrollar la actividad: les dice: "lo hacemos

aquí en clase, porque para eso tenemos las herramientas disponibles, aprovechando los computadores, de manera que las clases se nos vuelvan un poco dinámicas. Además, no me gusta dejar trabajo extractase porque prefiero evaluar su trabajo directamente” (O, Ip1, Apartadó, 13/12/2021).

2. Por otro lado se observó en una instructora y un instructor que se manifiesta tacto pedagógico (Godoy y Campoverde, 2016) al momento de evaluar el proceso de aprendizaje:

- Se observa a (Iac3) relacionando temas y conceptos discutidos en la actividad de formación con otras disciplinas, empleando ejemplos de forma pertinente, clara y efectiva y realizando preguntas problematizadoras va calificando las respuestas de los aprendices: “a ver Orlando, manifestaste que viste el debate presidencial, cuéntame entonces, de acuerdo con el tema que estamos viendo hoy, ¿quién de los candidatos se comunica mejor y por qué?”, y tú Lina ¿cuáles son las características de la comunicación asertiva, de acuerdo con lo expresado por Orlando?” (O, Iac3, Apartadó, 15/10/2021).

- Se observó a (Ip4) quien incentiva el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico, crítico y creativo con los aprendices al proponer que se realice “un ensayo de opinión para la próxima sesión sobre lo aprendido en el día de hoy, ¡es calificable muchachos!” (O, Ip4, Apartadó, 15/11/2021).

Conclusiones

Manifestaciones afectivas puestas en escena en el trabajo docente, según los relatos de los actores y las observaciones de las prácticas educativas. Incidencia de la afectividad en el aprendizaje

“La pedagogía misma estaría reconociendo la presencia de afectos no del todo etiquetados como siendo los motores, en última instancia, de producir ese ‘no sé qué’ tan singular que define a una enseñanza como exitosa” (Abramowski, 2018, p. 17).

A continuación, se exponen los resultados finales de la investigación y algunas cosas que deben someterse a consideración y discusión para estudios futuros. Se presentan los principales aportes del Trabajo Final de la Maestría al campo de estudios dentro de la investigación: Saberes, competencias y prácticas para el trabajo. Se realizan recomendaciones sobre las áreas de interés/preguntas de investigación que este TFM deja abiertas para posibles investigaciones.

1. Resultados finales de la investigación

Las dimensiones estudiadas de las prácticas docentes al contrastar los resultados obtenidos de las (E) y las (O) con el marco teórico y el estado de la cuestión, permitieron analizar las emociones y manifestaciones afectivas que las instructoras e instructores del Complejo Tecnológico, Agroindustrial, Pecuario y Turístico tienen y/o promueven y el modo como las hacen presente en su trabajo pedagógico y algunas consecuencias y efectos en los procesos formativos.

A través del decir sobre el hacer y de acciones, gestos, miradas (comunicación no verbal más que verbal) de las y los informantes en las respuestas a los interrogantes de las entrevistas se pudo inferir cuáles son esas manifestaciones afectivas que las instructoras e instructores del Complejo Tecnológico, Agroindustrial, Pecuario y Turístico tienen y/o promueven y a través de una observación participante en modo pasivo del ejercicio de sus funciones docentes y prácticas pedagógicas realizadas por ellas y ellos en sus sesiones de clase se pudo describir el modo en que esas manifestaciones afectivas se hacen presente en el trabajo docente e identificar algunas consecuencias de la afectividad puesta en acto en el trabajo pedagógico.

Se pudo constatar que en la formación que se imparte en el SENA para cumplir con el proceso de planeación-enseñanza-aprendizaje-evaluación y orientar formación profesional integral, en la realización del trabajo docente propiamente dicho, la dimensión emocional juega un papel preponderante en el rol docente que ejercen las instructoras e instructores del CTAPT, lo que valida la teoría de Hernández quien en (2017) afirmó que el maestro debe desarrollar competencias emocionales paralelamente a sus dominios académicos que le permitirán estar más consciente de su desenvolvimiento y repercusión profesional.

Lo anterior se pudo evidenciar, primeramente, en las concepciones sobre la afectividad y las manifestaciones de sentimientos y emociones que se tienen y que se reflejan en algunos testimonios del equipo informante; en segundo lugar, en las prácticas pedagógicas descritas por ellos y especialmente, en tercer lugar, en las prácticas pedagógicas observadas en sus sesiones formativas.

- En primer lugar, se recuperan algunas concepciones sobre emociones y afectos que tiene el equipo informante y que se percibieron en los diálogos sostenidos con ellos:

Por un lado, están quienes aluden a lo emocional como algo que hace mejores personas y así lo indican: (E, Ic10, Apartadó, 10/11/2021) quien manifiesta que “las competencias emocionales son importantes porque permiten ser un mejor ser” y (E, Iac4, Apartadó, 9/11/21) quien concibe la afectividad como “lo propiamente humano que permite ser mejor persona y relacionarse bien con los demás” mencionando la convivencia, el respeto y las buenas relaciones, términos acordes con los conceptos de amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan (2018a, 2018b, 2019) y acorde con lo que Ibarrola (2010, como se citó en Hernández, 2017) manifiesta: “permiten interactuar con los demás y/o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales y a una adecuada adaptación al contexto” (p.83).

Por otro lado, se encuentran quienes aludieron en su discurso a capacidades para regular las emociones, donde se destacan: (E, Ip4, Apartadó, 11/11/2021) quien manifiesta: “creo que para mi personalidad estoy más centrado en la regulación y el control de mis emociones” haciendo alusión a las relaciones sociales y a la convivencia pacífica; (E, Ic11, Apartadó, 12/11/2021) quien dice que “competencias emocionales son aquellas que nos enseñan a manejar nuestras emociones en cualquier situación” y (E, Ip3, Apartadó, 11/10/2021) quien manifestó: “es necesario en la enseñanza tener competencia emocional, ósea poder tener dominio sobre el manejo de las emociones” manifestando que lo emocional es fundamental

en el proceso de aprendizaje y que son requeridas un conjunto de capacidades para regular, manejar y gestionar las emociones propias y ajenas tanto en el estudio como en todos los campos de la vida.

Por último, se resalta la concepción de una instructora, quien encuentra en la afectividad que ella manifiesta tener y promover, la forma de hacer salir a los aprendices, a quienes caracteriza como “vulnerables” de su situación difícil de hogar y de contexto e incorporarlos a través del trabajo en equipo y otras técnicas en el mundo productivo; mencionando entre otras, promover buena actitud y ser muy sensibles con los aprendices para poderlos entender.

Consecuencias de las manifestaciones positivas de afecto, según las concepciones de los docentes, en comparación con la teoría de los autores es que los estudiantes cuando sienten un buen trato por parte de sus maestros y se les demuestra aprecio, en el sentido de Kaplan “amorosidad”, se van a sentir incluidos y van a crear vínculos afectivos que les permitirá desarrollarse mejor como individuos y como sociedad. Me cabe una pregunta que no pude resolver en este momento y que podría ser análisis de estudios posteriores ¿si el estudiante no es tratado con aprecio no se desarrollará mejor como persona y como individuo? ¿El desarrollo del estudiante depende de su propia capacidad o de que el maestro o alguien le trate bien?

- En segundo lugar, de acuerdo con el “decir sobre el hacer” (Marradi, et al., 2007, p.219) de las instructoras e instructores del CTAPT y a partir de la frecuencia en menciones hechas (ilustración 22) por las y los informantes mientras describían sus prácticas pedagógicas, se pudo inferir que en el ejercicio docente, a través de las técnicas y estrategias pedagógicas utilizadas, en los diálogos y en las interacciones pedagógicas, dentro de las actividades de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, se hacen presente distintas manifestaciones afectivas por parte de las maestras y maestros que tienen repercusión en las estudiantes y los estudiantes.

El discurso del equipo informante sobre las prácticas pedagógicas para conectar con los aprendices y activar su atención para el logro de nuevos conocimientos y para las distintas interacciones permitió identificar que las manifestaciones afectivas por parte de las docentes y los docentes son importantes y producen como efecto, crear cercanía con los aprendices y poderles llegar más fácilmente con la formación técnica que se ha de ofrecer.



Ilustración 22 Manifestaciones afectivas del equipo docente según el decir de los actores

Al realizar comparación entre sí, de las distintas formas de afecto que se infirieron, según las alusiones hechas por las instructoras e instructores al describir sus prácticas pedagógicas, se concluyó según su decir que las manifestaciones de la afectividad que más ponen en acción en el trabajo docente son la sensibilidad (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019) y el tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016).

Lo anterior reflejado en que el equipo docente objeto de investigación, manifestó en su decir: capacidad para comunicarse asertivamente, solucionar problemas y conflictos y promover el pensamiento crítico y creativo en las prácticas pedagógicas que desarrollan. Además, mostró actitud positiva y motivación por el ejercicio de la profesión docente, analizó críticamente las normas sociales y demostró respeto por los aprendices y por los demás. Por otra parte, en su decir, las participantes y los participantes dieron cuenta de su liderazgo y de su responsabilidad ética y profesional en el desempeño del quehacer pedagógico, con

estudiantes que en su mayoría son vulnerables por los contextos de pobreza económica y de violencia que los atraviesa.

Estamos de acuerdo con Barletta (2019) en: “rescatar la dimensión de la sensibilidad y la emotividad como un registro constituyente de lo social en términos generales y de lo educativo y escolar en términos particulares” (p.9).

La afirmación de Barletta destaca la necesidad de reconocer y valorar la dimensión de la sensibilidad y la emotividad en el ámbito educativo, subrayando su impacto en la construcción de lo social y en la experiencia escolar. Esta perspectiva invita a repensar la educación desde una mirada más integral, que considere las emociones y la afectividad como elementos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

La amorosidad, la creación de vínculos afectivos y creación de lazo social (Kaplan (2018a, 2018b, 2019) se despliegan en las instructoras e instructores cuando utilizan estrategias que privilegian el trabajo colaborativo, tienen un buen manejo de grupo, establecen relaciones constructivas con los aprendices, basadas en el respeto, la cordialidad y la confianza y promueven la convivencia pacífica.

Somos humanos porque tenemos esa inconmensurable capacidad de simbolizar y de aprender. El lenguaje, los pensamientos y las emociones nos organizan como individuos en sociedad en la convivencia. Las formas social e individual de existencia de los seres humanos están íntimamente entrelazadas. (Kaplan, 2018^a, p.8)

Estas manifestaciones afectivas, como la amorosidad y la creación de vínculos afectivos, son esenciales en el ámbito educativo. Cuando los docentes cultivan estas cualidades y aplican estrategias que las promueven, se crea un ambiente de aprendizaje positivo y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

La promoción de la convivencia pacífica también es de vital importancia, ya que fomenta el respeto mutuo, la resolución pacífica de conflictos y el establecimiento de normas y acuerdos consensuados; creándose un ambiente armonioso y propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se sienten seguros y motivados para participar activamente.

- En tercer lugar, las sesiones formativas observadas (ilustración 23), a partir de la frecuencia en palabras dichas o acciones realizadas por el equipo docente participante, permitieron validar o falsear lo dicho por él mismo, con lo que efectivamente muestra en las prácticas pedagógicas en el ejercicio de sus funciones docentes al orientar los procesos de formación. La ilustración 24 realiza un comparativo de las frecuencias en menciones con las frecuencias en observaciones de manifestaciones afectivas según las dimensiones que hemos priorizado

para este estudio (Tabla 1, pág. 57) de acuerdo con los autores que relevamos y nos posicionamos.

La primera conclusión que salta la vista al realizar la comparación es que hay acuerdo en que tanto en el decir sobre el hacer como en el hacer observado y evidenciado las dimensiones de afecto que estamos analizando se muestran en las mismas posiciones, primero la sensibilidad, seguida del tacto pedagógico y terminando con la dimensión de saberes socialmente productivos y reparación simbólica. No obstante, el grado en que se ven reflejadas en la observación es siempre menor que el grado en que el equipo participante manifiesta hacerlas presente.

MANIFESTACIONES AFECTIVAS OBSERVADAS EN LA PRÁCTICA

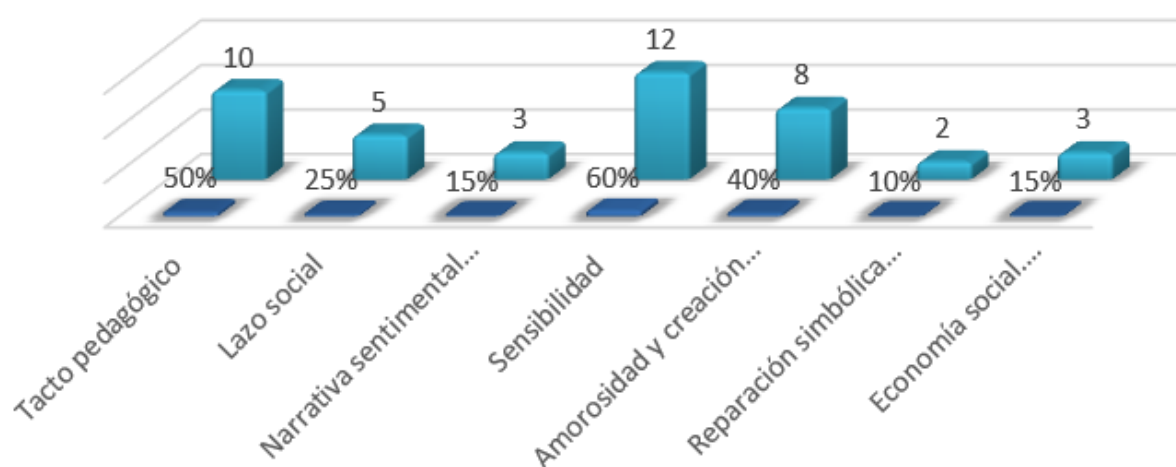


Ilustración 23 Manifestaciones afectivas del equipo docente según lo observado en sus prácticas pedagógicas

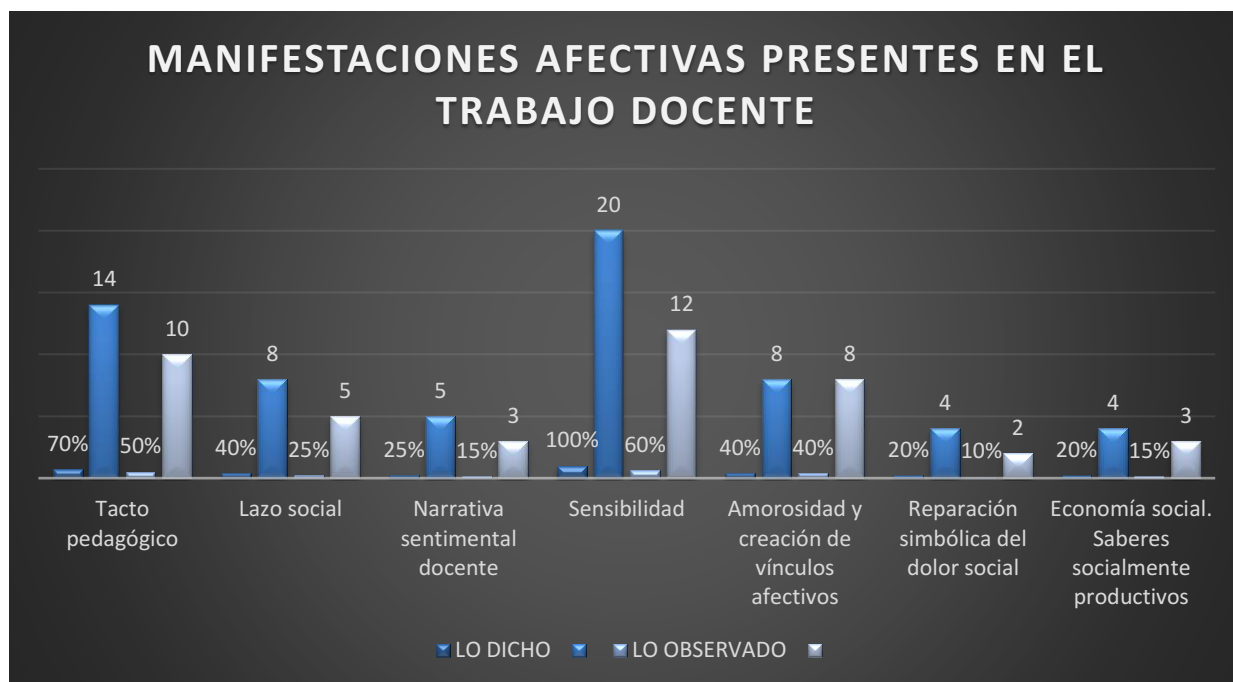


Ilustración 24 Manifestaciones afectivas del equipo docente, comparando lo dicho con lo observado

En cuanto a las manifestaciones afectivas que hemos priorizado de acuerdo con las autoras y autores con quienes nos hemos posicionado, la sensibilidad docente, el tacto pedagógico, la amorosidad y creación de vínculos afectivos, son las muestras de afecto que más se hacen presente en el trabajo docente no solo inferido de lo dicho por el equipo informante, sino que además evidenciado en las prácticas pedagógicas observadas en las sesiones formativas de las instructoras e instructores.

En el análisis presentado, se destaca la coincidencia entre el discurso teórico y las prácticas observadas con relación a las dimensiones afectivas estudiadas, específicamente la sensibilidad y el tacto pedagógico. Se afirma que estas dimensiones se manifiestan tanto en el discurso teórico como en las acciones observadas, aunque en menor grado en las prácticas concretas que en las expresiones verbales de los participantes.

Esta conclusión sugiere que existe una concordancia general entre lo que se dice y lo que se hace con relación a las manifestaciones afectivas en el contexto educativo. Las dimensiones de sensibilidad, tacto pedagógico, son reconocidas como importantes y valoradas por los participantes, tanto en términos teóricos como en sus discursos verbales.

Sin embargo, también se destaca que la presencia efectiva de estas dimensiones en las prácticas observadas es menor en comparación con lo expresado en el discurso. Esto implica

que, aunque los participantes reconocen la importancia de estas manifestaciones afectivas, su implementación concreta en el trabajo pedagógico puede no ser plenamente desarrollada o evidente.

Esta discrepancia entre el discurso y las prácticas observadas puede estar relacionada con la complejidad de poner en práctica estas dimensiones afectivas en el contexto educativo, ya que implican la gestión de las emociones propias y de los demás, así como la creación de ambientes propicios para su desarrollo o simplemente que mi presencia como investigados y observador promueva ciertos tipos de comportamientos y expresiones e impida otros.

En conclusión, aunque existe una coincidencia entre el discurso teórico y las expresiones verbales de los participantes en relación con las dimensiones afectivas estudiadas, se observa una brecha entre lo que se dice y lo que se hace en términos de implementación concreta en las prácticas educativas. Esto resalta la importancia de seguir explorando y promoviendo estrategias efectivas para llevar a la acción estas manifestaciones afectivas en el trabajo pedagógico

Las dimensiones de narrativa sentimental, reparación simbólica y saberes socialmente productivos se evidenciaron en un porcentaje menor dentro de las prácticas pedagógicas del equipo informante tanto por su decir sobre el hacer como por su actuar mismo.

El anterior resultado indica que desde el campo de la formación docente se deben priorizar; toda vez que no solo son importantes para los procesos formativos como es recomendado tanto en el estado de la cuestión como en el marco teórico; sino también porque han de ser elementos fundamentales en el contexto de la ética de lo afectivo que se debe orientar en el SENA dentro de los contenidos concretos de la competencia “promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos laboral y social”.

El análisis de que las dimensiones de narrativa sentimental, reparación simbólica y saberes socialmente productivos se evidenciaron en menor medida en las prácticas pedagógicas del equipo informante, tanto en su discurso como en su acción, plantea la necesidad de priorizar estos elementos en la formación docente en el contexto del SENA.

La narrativa sentimental (Abramowski, 2018) permite establecer conexiones emocionales con los estudiantes, lo que favorece su motivación y compromiso en el aprendizaje. La reparación simbólica (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019) implica abordar las heridas emocionales y sociales de los estudiantes, fortaleciendo su autoestima y confianza en sí mismos. Los saberes

socialmente productivos (Garcés y Lavall, 2007) promueven la colaboración y participación activa de los estudiantes, fomentando habilidades sociales y de trabajo en equipo.

Estos elementos son fundamentales dentro de la ética de lo afectivo que se debe orientar en el SENA, en concordancia con la competencia de "promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos laboral y social". La formación docente debe priorizar el desarrollo de estas competencias afectivas, ya que contribuyen a la formación integral de los estudiantes y les brindan herramientas para su inserción laboral y su participación en la sociedad.

En conclusión, el análisis resalta la importancia de priorizar las dimensiones de narrativa sentimental, reparación simbólica y saberes socialmente productivos en la formación docente en el SENA. Estas manifestaciones afectivas no solo son relevantes para los procesos formativos, sino que también están alineadas con la ética de lo afectivo y la competencia de promoción de la interacción idónea en los contextos laboral y social. Su desarrollo contribuye al crecimiento personal y profesional de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo laboral y contribuir positivamente a la sociedad.

Al respecto de la conclusión anterior, vale recordar uno de los lineamientos institucionales del SENA concordantes, cuando manifiesta en el Estatuto de la Formación profesional integral:

“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” (SENA, 1997).

- Finalmente, después de evidenciar, primeramente, cuáles manifestaciones afectivas (según las categorías priorizadas de los autores relevados) tienen y/o promueven las instructoras e instructores del CTAPT y la forma en como las hacen presentes en el trabajo docente a través de las concepciones que tienen sobre el tema, de su decir sobre su hacer pedagógico y de las prácticas pedagógicas mismas realizadas, se establecen las cuatro manifestaciones afectivas docentes desplegadas en mayor grado en el trabajo pedagógico (ilustración 25) y la incidencia del despliegue de afectividad en los procesos de formación.

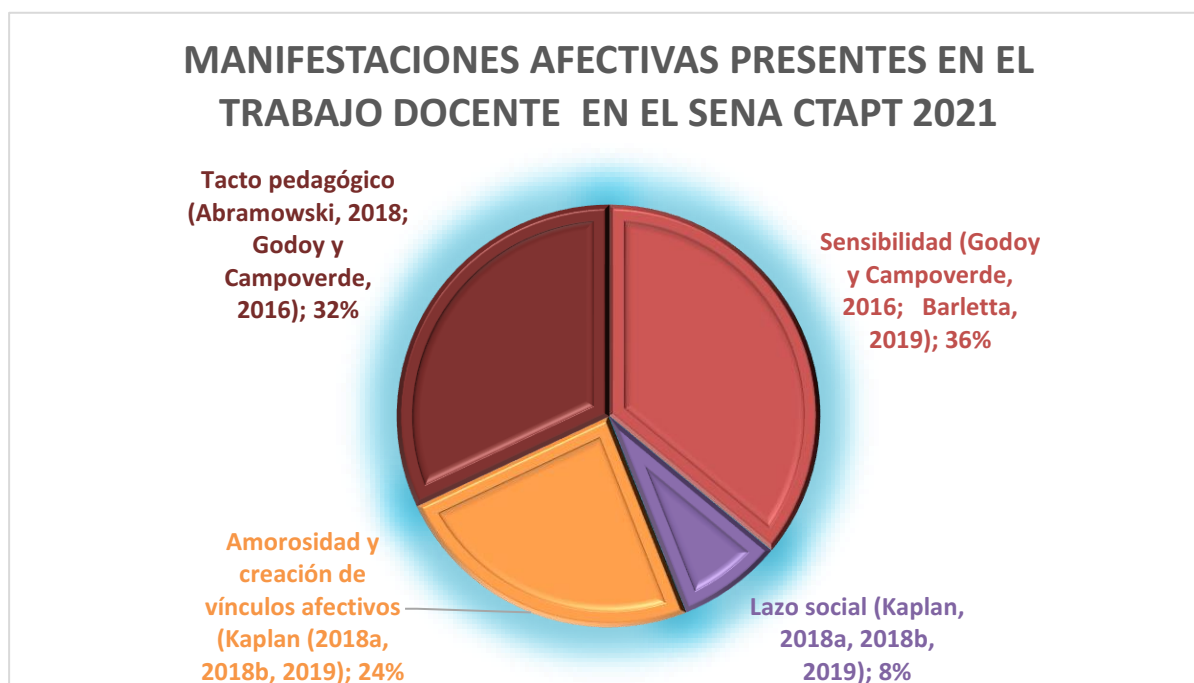


Ilustración 25 Manifestaciones afectivas hechas presentes y/o promovidas en las prácticas pedagógicas

Los hallazgos presentados en el capítulo de análisis de resultados dejaron ver prácticas pedagógicas en las que lo emocional aporta gran valor en la orientación de la formación profesional integral. La síntesis que refleja el gráfico anterior muestra el nivel de incidencia de las cuatro manifestaciones afectivas docentes priorizadas, en el trabajo pedagógico y aunque unas se dan en mayor grado que otras se concluye su importancia en la labor que las instructoras e instructores realizan en las interacciones con los aprendices en la ejecución de procesos formativos.

El análisis se centró en la identificación de las manifestaciones afectivas que son promovidas por las instructoras e instructores del CTAPT y la forma en que fueron implementadas en su trabajo docente. Se buscó determinar cuáles son las manifestaciones afectivas que se despliegan en mayor grado y su incidencia en los procesos de formación. Este enfoque permitió comprender cómo los docentes perciben y aplican las manifestaciones afectivas en su labor pedagógica. A través del análisis de sus concepciones, discursos y prácticas pedagógicas, se identificaron las cuatro manifestaciones afectivas que se despliegan en mayor medida.

Además, se estableció la relación entre el despliegue de afectividad y su impacto en los procesos de formación y se comprendió cómo estas manifestaciones afectivas influyen en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y cómo contribuyen a la construcción de un ambiente propicio para el logro de los objetivos educativos.

En resumen, el análisis se centró en identificar las manifestaciones afectivas que son promovidas por los docentes, determinar cuáles son las más predominantes y examinar su impacto en los procesos de formación. Esto permitió comprender cómo la afectividad docente influye en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y en la construcción de un entorno educativo favorable.

Las conversaciones sostenidas con el equipo informante permitieron concluir, además, que si bien las instructoras e instructores tienen y promueven competencias emocionales en su labor docente es requerida por su parte mayor educación emocional para cumplir de mejor manera con su trabajo.

Los resultados de esta investigación concuerdan con los estudios de Arrieta et al., (2015) que se realizaron en docentes de primaria de una escuela en Barranquilla – Colombia, con los estudios de Cejudo et al., (2015) realizados con profesores de educación superior en Europa y los estudios sobre formación integral del profesorado realizados por Aristulle y Paoloni, (2019) en Argentina; donde ambas autoras y ambos autores sostienen la necesidad de formación en educación emocional de los docentes.

También en el CTAPT que se trabaja con jóvenes y adultos es necesario que las instructoras e instructores reconozcan su propio desarrollo integral y asuman el reto donde lo emocional sea esencial en su práctica pedagógica, pues “es necesario tener las habilidades para identificar, comprender y manejar las propias emociones” (Arrieta et al., p. 55); para contribuir en la comunicación e interacción con los aprendices; comprobando así la tesis de Bisquerra y Pérez (2012) que manifestaron “que la educación emocional que es la formación en competencias emocionales debe darse tanto a las familias como al profesorado”.

Para finalizar, se puede concluir que la afectividad docente va siendo cada vez más relevante en el ejercicio del trabajo pedagógico y así lo demostraron las instructoras e instructores del CTAPT en sus prácticas pedagógicas siendo la sensibilidad docente seguida del tacto pedagógico las manifestaciones afectivas y emocionales que más hacen presente las maestras y maestros del CTAPT en las distintas acciones que realizan, palabras que dicen y sentimientos que manifiestan en los momentos de la sesión formativa, para mantener la atención y motivar a los aprendices a la adquisición de nuevos conocimientos y en la

capacidad de darse cuenta del clima emocional en el ambiente formativo, comprender emociones (Bisquerra y Pérez, 2007) de los aprendices y actuar en consecuencia con conciencia de su rol docente y promover el pensamiento crítico y creativo (Martínez, 2014) a través de acciones y/o expresiones.

En síntesis, del trabajo desarrollado podemos concluir desde los autores principales con los que sentamos posición que la incidencia de la afectividad en la formación puede darse positiva o negativamente, según sean implementadas las manifestaciones afectivas por parte de las instructoras y los instructores:

- La manifestación de sensibilidad docente a partir de los hallazgos de la investigación y siguiendo a Barletta (2019) y a Godoy y Campoverde (2016) como efectos positivos: fomenta la empatía y comprensión hacia las necesidades individuales de los estudiantes; promueve un ambiente de respeto y cuidado emocional, facilitando el aprendizaje y la participación activa y estimula la motivación y el interés de los estudiantes al sentirse valorados y comprendidos.

Como efecto negativo se evidenció un poco de sobreprotección con algunos aprendices limitando su autonomía y capacidad de enfrentar desafíos.

- La manifestación de lazo social (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019), de acuerdo con los hallazgos realizados, como consecuencias positivas: fortalece el sentido de pertenencia y la construcción de relaciones positivas entre estudiantes y docentes; favorece la colaboración y el trabajo en equipo, creando un ambiente de apoyo mutuo y contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, necesarias para la vida en sociedad.

En un sentido negativo cuando hay favoritismo o exclusión por parte de los maestros o maestras se produce tensiones y conflictos entre estudiantes, afectando el clima de convivencia y cuando hay dependencia excesiva de la aprobación y aceptación de los docentes puede dificultar el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones.

- La manifestación de Amorosidad y creación de vínculos afectivos (Kaplan (2018a, 2018b, 2019) relacionadas con los hallazgos de la investigación incide positivamente: generando un clima de confianza y seguridad emocional, lo que facilita el proceso de aprendizaje; promueve el desarrollo de una autoestima saludable y una actitud positiva hacia el aprendizaje y favorece la construcción de relaciones de apoyo y acompañamiento entre estudiantes y docentes.

Un mal uso de esta manifestación de afecto causa confusiones de roles y límites entre estudiantes y docentes afectando la objetividad y equidad en la evaluación y trato hacia los estudiantes.

-En cuanto a la manifestación del tacto pedagógico estudiado bajo la teoría de las autoras Abramowski (2018) por un lado y Godoy y Campoverde (2016) por otro, los hallazgos de la investigación muestran como consecuencia: se adapta la enseñanza a las necesidades y características individuales de los estudiantes, se facilita la comunicación efectiva y la transmisión de conocimientos de manera comprensible y significativa y se estimula la participación activa y el interés por aprender.

Un mal manejo del tacto pedagógico conduce a la imposición de ideas y limitar la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes.

En resumen, los hallazgos de la investigación destacan la importancia de las manifestaciones afectivas en el trabajo pedagógico y su incidencia en el proceso de formación en el SENA. Las manifestaciones de sensibilidad docente, lazo social, amorosidad y creación de vínculos afectivos y tacto pedagógico tienen efectos positivos en el desarrollo integral de los estudiantes y en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Sin embargo, también se identificaron posibles efectos negativos, como la sobreprotección, la exclusión y la falta de autonomía de los estudiantes. Es fundamental que los docentes sean conscientes de estos aspectos y desarrollen una ética de lo afectivo de manera adecuada para promover las manifestaciones afectivas de manera equilibrada y beneficiosa para el proceso de formación.

2. Situaciones para considerar y discutir para estudios posteriores

El análisis de las distintas dimensiones, al recabar particularmente en los datos recogidos en las entrevistas permitieron conocer algunas actividades que las instructoras e instructores manifestaron realizar para cumplir su trabajo docente, entre ellas: trabajar en articulación con la educación media, orientar formación a jóvenes vulnerables, capacitar para el trabajo en distintas áreas a nivel técnico y tecnológico, brindar formación titulada y/o complementaria en el Centro de formación o en distintos lugares (bastante alejados) de la zona de influencia. Se pudo evidenciar en los testimonios dados un gusto muy especial por trabajar en el SENA por parte de los vinculados en la nómina especialmente (que tienen

bastantes garantías laborales), pero también del personal de contratación por prestación de servicios que manifiestan el deseo de vincularse permanentemente.

El equipo de informantes describió prácticas educativas en los programas de formación que orientan (cada programa, por su singularidad podría ser estudiado particularmente al respecto del tema tratado en esta investigación), experiencias vividas en sus interacciones con los aprendices y gusto por pertenecer como instructores o instructoras (después de haber sido muchos de ellos aprendices y egresados) a la Institución “más querida por los colombianos”, frase que repitieron en la conversación la mayoría de los participantes.

Entre los testimonios se pueden destacar los siguientes:

“Ha sido un proceso de aprendizaje constante en donde, en búsqueda de mejores resultados en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación he ido implementando diversas estrategias pedagógicas acordes a los grupos poblacionales atendidos y en concordancia con los resultados esperados, de cada una de las competencias impartidas. Me ha ido bien, siempre he tenido al aprendiz como el centro del proceso formativo y realizo el seguimiento y las asesorías con total disponibilidad, pues estoy profundamente satisfecho de aportar a esta hermosa y querida institución en la que también fui aprendiz” (E, Ip2, Apartadó, 12/10/21)

“estudié en el SENA la mecánica de confección y ya estando en el SENA quise ser parte de esa maravillosa institución, tan querida por los colombianos y también a poder aportar mis conocimientos a personas pues, que tuvieran las ganas de aprender y de salir adelante... mi motivación son los aprendices, la idea mía más que un salario es que la persona a la que yo le asigne un conocimiento, que esa persona tenga una oportunidad laboral, así como yo la tuve y como yo pude ascender gracias a lo que recibí del SENA...” (E, Ic1, Apartadó, 14/10/21)

Los recortes extraídos comparados con las respuestas de la mayoría de las instructoras y de los instructores, donde se encuentran bastantes recurrencias en palabras, gestos y expresiones da cuenta del gusto de pertenecer a una institución en la que no solo se orienta formación sino que se aprende de modo permanente; que el proceso de formación por competencias es centrado en el aprendizaje, más que en la enseñanza (Torres et al., 2014) y que las prácticas educativas se viven como experiencias significativas (Zuluaica, et al., 2017), como ha sido referenciado en el marco teórico de este trabajo investigativo.

En su testimonio las y los informantes hablaron de tener sentido de pertenencia a la Institución; amor por el trabajo docente y por las actividades realizadas y programas que se atienden y

manifestaron gestionar emociones positivas propias y ajenas de modo particular: alegría, felicidad, tacto pedagógico, simpatía, cordialidad y resiliencia.

Sería interesante problematizar en un estudio posterior, el sentido de pertenencia institucional y el amor que se profesa al SENA como Entidad desde el rol docente, más allá del tipo de contratación, donde la mayoría de las instructoras e instructores tienen un contrato de prestación de servicios y aun así (con las desventajas que se tienen ante el personal vinculado) manifiestan sentirse felices en el trabajo que desempeñan.

3. Principales aportes del Trabajo Final de la Maestría al campo de estudios dentro de la investigación: Saberes, competencias y prácticas para el trabajo

Las prácticas pedagógicas en el trabajo docente realizado por las instructoras e instructores del CTAPT mostraron que para realizar conexión con los aprendices y distribuir saberes socialmente productivos dentro del proceso de orientación de la formación profesional integral es necesario hacer presente manifestaciones afectivas y generar permanentemente emociones positivas como lo hicieron notar la mayoría del equipo informante en las conversaciones sostenidas con ellos y ratificadas en las prácticas observadas como ocurrió con una instructora quien mostrando una sonrisa habla de expresar a través del rostro una buena actitud así se esté mal, porque según lo manifiesta, “nadie tiene que saber los problemas que se tienen” (O, Iac3, Apartadó, 15/10/2021), frase que sugiere sensibilidad (Godoy y Campoverde, 2016; Barletta, 2019) y tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016).

El contexto sociocultural difícil, descrito en la introducción, especialmente por el fenómeno de violencia y conflicto, en que se vive permanentemente en la Región del Urabá Antioqueño, Chocoano y Cordobés, había motivado al investigador al inicio del proceso investigativo plantearse una hipótesis: Los instructores del CTAPT requieren competencias especiales para orientar formación a los aprendices de la región marcados por la violencia. Distintos testimonios brindados por el equipo informante validan esa hipótesis, al hacer notar que,

“Para generar conexión con un grupo especialmente donde se detectan aprendices conflictivos, violentos, lastimosamente hay muchos jóvenes venidos de pandillas y de situaciones sociales muy difíciles, que ven que el SENA es la única oportunidad, yo los saludo, les sonrío y los animo a comunicarse asertivamente, tener tacto

pedagógico, escuchar activamente, tener sentido común, trabajar en equipo, resolver conflictos a través del diálogo y la concertación. Busco ser generoso, inclusivo, valorar la diferencia y ayudarles a conseguir sus ideales pues eso me ayuda a ser feliz y mejor. Pienso que esto es lo que se requiere a la hora de ser instructor, guía y facilitador de los procesos formativos SENA pues educamos también con la vida, con lo que somos" (E, Ip2, Apartadó, 12/10/2021 y 10-11-2021).

El testimonio citado, que además fue observado (O, Ip2, Apartadó, 10/11/2021) mostró cómo acciones concretas de las prácticas docentes (que reflejan emociones como la alegría y la felicidad), entre las que se ha referido de modo directo manifestaciones afectivas como la del tacto pedagógico (Abramowski, 2018; Godoy y Campoverde, 2016) y la narrativa sentimental docente (Abramowski, 2018), además de la resolución de conflictos y reparación simbólica del dolor social (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019).

Si bien el instructor no hace una definición clara de las mismas, en su representación no sólo son requeridas, sino que es lo que le hace feliz y mejor. Según el informante esto ocurre porque educa también con la vida y con lo que es, aparte de la metodología, la didáctica y la pedagogía que no las subvalora, pues son propias del accionar docente.

Dar énfasis no tanto al saber sino al ser como lo refirió (Hernández 2017) citado en el estado de la cuestión y en el marco teórico, ocupa en la representación de algunas instructoras y algunos instructores un puesto privilegiado. Se pudo inferir de su discurso y de sus gestos y expresiones durante la (E) y de manera especial en la (O) de las prácticas pedagógicas en las sesiones de clase que la creación de lazo social (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019) y de vínculos afectivos (Kaplan (2018a, 2018b, 2019), además de la construcción de saberes socialmente productivos (Garcés y Lavall, 2007) son una necesidad a la hora de facilitar el proceso de aprendizaje.

En el mismo sentido se registran otros testimonios de instructoras e instructores de los que se infiere que la creación de lazo social (Kaplan, 2018a, 2018b, 2019) es una competencia necesaria en el trabajo docente concebida como la capacidad de "conectar", "empatizar", "interactuar", "crear un ambiente armonioso":

"eso es lo que hago conectar con la vida a los aprendices para ver qué los hace felices a ellos" (E, Iac1, Apartadó, 12/10/2021)

"...eso que manejamos aquí dentro del aula, como que sin conocernos tenemos esa familiaridad, dejamos reflejar tantas emociones... como yo ahorita les decía a ellos 'nadie tiene por qué saber que yo tengo problemas', cierto? porque si yo estoy haciendo mi trabajo

debo tratar de no expresarlo así con mi cara con mi cuerpo, porque uno a veces lo interioriza, puede que yo no le haya dicho a nadie, pero con la cara que pongo ya estoy diciéndole estoy muy mal... yo creo que tengo buen tacto, yo veo a la gente y siento como si la conociera y me relaciono fácilmente, soy de interactuar, que la otra persona se sienta bien en el lugar donde estamos, trato de ser asertiva de acuerdo a cada contexto" (E, Iac3, Apartadó, 14/10/2021)

"la motivación siempre es constante, las preguntas de análisis, la relación con otras disciplinas; tú sabes que uno, que nosotros los instructores somos toderos, nosotros muchas veces nos toca dar de todo, nos toca hablar sobre sicología, nos toca hablar sobre sistemas, sobre informática, eso también, muchas veces la formación lo conlleva a uno a que ponga ejemplos de otras áreas para motivarlos, para desarrollar alguna competencia o algún resultado y le toca hablar de otras cosas" (E, Ic2, Apartadó, 13/10/2021)

"en la empresa donde yo estaba, dieron una formación que se llama coaching, donde nos enseñaron comunicación, trabajo en equipo, autoestima, todo eso tiene que ver con las competencias emocionales, con las emociones de las personas y yo utilizo mucho esos casos de las empresas para entrar en conexión con los aprendices" (E, Ic1, Apartadó, 14/10/2021)

Como conclusión de este apartado, teniendo en cuenta los testimonios descritos y la teoría de los autores relevados cito a continuación un párrafo del proyecto educativo institucional del SENA, que se ve validado con los hallazgos de nuestra investigación y que destaca las múltiples competencias y cualidades que se esperan de un instructor en el SENA, abarcando aspectos éticos, técnicos, pedagógicos y de desarrollo personal y profesional:

En el contexto pedagógico descrito al instructor le corresponde el rol de mediador de la cultura y promotor del aprendizaje y el desarrollo de los aprendices. El instructor en el SENA debe ser una persona reflexiva, autónoma, crítica, creativa, rigurosa y flexible. Ser modelo y ejemplo de vida para los aprendices y una persona en permanente proceso de mejoramiento personal y profesional. Dentro de las competencias que debe evidenciar el instructor se encuentran en primer lugar las Competencias Básicas de pensamiento lógico, sistémico, crítico y creativo, así como las de carácter metodológico, de toma de decisiones y de resolución de problemas; en segundo lugar las de carácter comunicativo, en particular, la capacidad de comunicación oral, escrita y gestual; la gestión de la información, la capacidad de argumentación, la

interpretación, comprensión e interacción simbólica y la capacidad para establecer acuerdos y trabajar interdisciplinariamente en equipo. En particular el instructor debe evidenciar un comportamiento enmarcado dentro del ejercicio de los Principios y Valores Éticos Universales; el instructor debe ser modelo de coherencia. Igualmente, el instructor contemporáneo debe evidenciar un manejo sólido de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC. En segundo lugar, el instructor debe evidenciar el dominio de las Competencias Específicas o técnicas propias de su área del conocimiento y, finalmente, evidenciar un manejo idóneo de las Competencias de orden pedagógico y didáctico. Así mismo, deben estar en capacidad de desarrollarse profesionalmente con los mayores estándares de formación, por medio de capacitaciones, programas de formación permanente, transferencia de conocimiento, programas de intercambio, entre otros. (SENA, 2013, p.24)

4. Recomendaciones sobre las áreas de interés/preguntas de investigación que este TFM deja abiertas para posibles investigaciones

Si bien el trabajo investigativo se realizó de modo concreto observando prácticas pedagógicas presenciales de las instructoras e instructores que se escogieron para la unidad de análisis, no es posible ser ajenos a una realidad que a nivel mundial marcó profundos cambios en todos los ámbitos y uno de ellos fue el campo educativo. La pandemia de Covid19 ocasionó la emergencia de salud pública más relevante de los últimos tiempos, con tan grandes riesgos para la vida humana que fue necesario que en el mundo comenzaran a aplicarse medidas guiadas por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2020) para frenar el contagio, encontrándose entre ellas, el distanciamiento social, confinamiento en el hogar y cierre de todos los negocios no esenciales.

La emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en las instituciones educativas de todos los niveles, generando un caos tanto para profesores como personal administrativo, de apoyo y por supuesto los y las estudiantes y su entorno familiar.

Bajo este panorama de incertidumbre y ante la necesidad de que el sistema educativo continuara, la “zona de confort” de docentes y estudiantes entró en conmoción, haciendo pensar en nuevas formas de transmitir y adquirir conocimiento más allá del aula, esta situación de angustia significó a los docentes “tener que salir a crear, prácticamente, una escuela/universidad distinta de la conocida” (Lion, 2020, p.2).

Pese al poco tiempo transcurrido desde que inició la pandemia, se han abordado investigaciones que buscan sistematizar experiencias educativas, colocando en manifiesto un abanico de problemáticas y abriendo camino a nuevos interrogantes.

Durante las entrevistas se indagó por la forma en que las instructoras e instructores documentaban experiencias en las prácticas pedagógicas y aunque no se aportó algo relevante sobre el tema propio de la investigación, llamó la atención la respuesta de una instructora, “No la documento, no sé cómo hacerlo” (E, lac4, Apartadó, 9/11/21), porque muestra necesidades formativas para el equipo de instructores.

Un gran número de investigaciones instalan de manera protagónica al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, ya no solo como herramienta de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, sino como medio esencial para la enseñanza en todos los niveles educativos. Para Marotias (2020) “el escenario educativo que se nos presentó en 2020 no representa todas las potencialidades de la educación a distancia, pero que no se pueda sostener una experiencia de educación a distancia no quiere decir que lo presencial es mejor, o que la educación mediada por tecnologías digitales no sirve” (p.3).

La autora citada hace una fuerte crítica en defensa de la Educación a distancia donde su característica principal es la asincronía, “sin co-presencia física y mínima coincidencia temporal”. Ciertamente el exigir que estudiantes y maestros tuviesen que conectarse a una videoconferencia, cualquiera hubiese sido el canal mediático (zoom, meet, teams, etc.) era ya excluyente, pues una gran mayoría de los estudiantes no contaban con el recurso de un computador y mucho menos de una buena conexión a internet que le permitiera participar en condiciones de igualdad, situación que generó mayor crisis no solamente en lo técnico sino también en lo emocional.

Si bien en el SENA desde muchos años atrás se brinda formación en distintas modalidades (presencial, virtual, a distancia), cumpliendo con las especificidades que cada modalidad implica; la pandemia produjo tal movilización que por el afán de continuar cumpliendo las metas exigidas por el Gobierno Nacional de aprendices en presencialidad se quisieron reemplazar las clases presenciales con videoconferencias en el modo que lo refiere Marotias (2020), sin tener en cuenta que la población que se atiende en su gran mayoría es de escasos recursos y no cuentan con los medios digitales, de lo contrario se hubieran matriculado en formación netamente virtual.

La anterior tesis se sustenta en testimonios como el brindado por una instructora que en la entrevista manifestaba gusto por volver a la presencialidad después de varios meses de confinamiento y “evitar tantas deserciones que me dejaron triste, no supe cómo hacer para que se quedaran, que no me pase como con Pedro de 52 años quien a través del correo electrónico de un compañero manifestó: ‘yo me inscribí fue para mejorar mis habilidades en mecánica y untarme de grasa con las máquinas, pero si esto es virtual, mejor me retiro’” (E, lac1, Apartadó, 12/10/2021).

El análisis de dicho testimonio produjo nuevas cuestiones que dan lugar a futuras investigaciones y que si bien son más de políticas públicas y que atañen más a lo administrativo implican también las competencias del instructor para motivar a los aprendices a continuar su proceso formativo. En el caso citado, claramente la deserción no es culpa del instructor, pues si bien el aprendiz, le manifestó a la instructora la razón por la que abandonaba la formación, muchos otros aprendices desertaron sin dar el motivo ¿sería acaso por la misma circunstancia?

Varias cuestiones llegan a la mente al realizar dicho análisis, desde la parte afectiva y emocional:

¿Qué implicaciones trae el cambio de modalidad de formación (virtual a presencial, presencial a distancia; distancia a virtual...), ¿después de haber iniciado un proceso formativo?

¿Cómo asumen estudiantes y/o maestros los cambios presentados en una planeación pedagógica de un proceso formativo a raíz de una emergencia dada por algún imprevisto?

¿Qué desigualdades se hacen visibles en el cambio de modalidad educativa en los procesos formativos?

El tema de la reproducción de las desigualdades es algo evidenciado en distintos estudios y así lo hacen notar Moguillansky y Duek (2021) sobre la experiencia de algunas familias en Buenos Aires Argentina acerca de los niños, la educación y la pandemia, cuando manifiestan que “se observó una desigualdad notable entre las estrategias, recursos y capacidades de las escuelas de gestión pública, por un lado, y la gestión privada, por el otro, a favor de las segundas” (p. 124) y hacen notar que el programa gubernamental “Seguimos Educando” consideró la tecnología como medio para mitigar la ausencia de presencialidad pero no consideró las desigualdades de acceso y de conectividad preexistentes.

Dicha reproducción de desigualdades no es sino, la expresión de que la “brecha digital” que la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información incorporó en su agenda, se mantiene;

para designar la manifestación de desigualdades en el acceso y la posibilidad de apropiación económica, cultural, social y educativa, como lo refiere Morales (2015).

La pandemia no hizo sino visibilizar este problema gravísimo de desigualdad e inequidad que en distintos aspectos tiene la humanidad, pero que en el ámbito educativo que nos atañe, se mostró claramente. La escuela primaria, la secundaria, los universitarios; en nuestra Institución SENA, en nuestro rol de maestros, de estudiantes, de padres de familia... experimentamos cómo las posibilidades de acceso a la educación, que es un derecho para todos, alcanzaban solo para algunos y nos cuestionamos:

¿Con cuál de las modalidades (presencial, virtual, a distancia) se puede brindar y/o recibir educación de calidad y pertinencia y con cobertura para todos?; ¿es una modalidad mejor que la otra?; ¿es posible la combinación de ambas modalidades y cómo se puede hacer ello?; ¿Si el aprendizaje de la pandemia en materia educativa nos preparó para nuevos retos, qué fue lo que aprendimos?; ¿A raíz de la pandemia, qué brechas en materia educativa se cerraron, cuáles se mantuvieron, cuáles se expandieron?

«La educación a distancia profundizará las brechas, porque ellas existen desde antes de la Pandemia, y porque la educación cada vez hace más diseños para los mejores, es disciplinada por las evaluaciones, asediada por la pérdida de la gratuidad y la privatización y mercantilizada implacablemente por el capitalismo y sus tecnologías, por consiguiente convertida en destino, incluso por el relato antipedagógico de las neurociencias y de la inteligencia artificial que pretende hacernos creer que ya no necesitamos pensar» Álvarez González (2020, como se citó en Ardiles, 2021, p. 93)

Bibliografía

- Abramowski, A. L. (2018). A afetividade docente: narrativa sentimental, trabalho emocional e atmosferas afetivas no trabalho dos professores na Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira De História Da Educação*, 18, e019. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42914>
- Abramowski, A., & Canevaro, S. (2017). Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades. Legislar los afectos. A propósito de un proyecto de ley de Educación Emocional 1, 316. Argentina: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado el 07 de 07 de 2022, de https://www.researchgate.net/profile/Oliva-Lopez/publication/330225013_Pensar_los_afectos_Aproximaciones_desde_las_ciencias_sociales_y_las_humanidades/links/5c35038f92851c22a365fc7d/Pensar-los-afectos-Aproximaciones-desde-las-ciencias-sociales-y-las-human
- Alfonso, M., Aliano, N., & Herrera, N. (05 de 03 de 2021). Taller de Tesis 2. Clase 1. La Plata, Argentina: Maestría en Educación (FAHCE-UNLP).
- Alfonzo, A. (2003). Estrategias Instruccionales. Caracas. Recuperado el 26 de 02 de 2022, de <http://files.estrategias2010.webnode.es/200000041-61b8e62b27/estrategias%20instruccionales%20alfonso.pdf>
- Angulo, J. F.; M. Pérez y M. López. (1999). Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid: Miño y Dávila. p. 25
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Educación.
- Araya C, R. (2009). Analizando los medios y la comunicación: Teoría y métodos. Una propuesta de análisis interpretativo de entrevistas.
- Ardiles, M. (2021). Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19 (e-book). Lucía Beltramino (editora). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, 2020. Praxis Educativa, <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/aprendizajes-y-practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-covid-19/>
- Aristulle y Paoloni, S. (July-December de 2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*. Obtenido de <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Ariza, Rodríguez, C. E. (2019). Análisis reparación simbólica, una forma de revictimización en la justicia transicional en Colombia. [Tesis de abogado, Universidad Libre de Colombia].
- Arrieta Pedroza, Y., Córdoba Dangón, Y., Maestre Mendoza, L., & Morales Niño, K. (2015). Manifestaciones afectivas del docente en su práctica pedagógica. [Tesis de Maestría, Universidad del Norte]. <http://manglar.uninorte.edu.co>
- Atcon, R. (1968). La Universidad Latinoamericana: claves para un enfoque conjunto de desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina. Bogotá: ECOE.
- Banco Mundial (1992) Urban Policy. Washington: Banco Mundial. p. 2.
- Banco Mundial. (1996). Prioridades y estrategias en educación. Washington: Banco Mundial.
- Barletta, C. (2019). Orientación educativa e inclusión: la construcción de sensibilidades en escuelas secundarias. X Jornadas Disciplinarias Ciencias de la Educación. Discusiones y prospectiva sobre la formación docente: mediaciones, prácticas y sujetos. Catamarca. Recuperado el 12 de 12 de 2022, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14019/ev.14019.pdf

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, A. R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, A. R. (25 de 11 de 2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95-114. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, A. R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, A. R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, A. R. (18 de 11 de 2010). El concepto de la educación emocional. *Aprender a pensar*. Recuperado el 30 de 04 de 2021, de El concepto de la educación emocional: <https://aprenderapensar.net/2010/11/18/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. (U. N. Distancia, Ed.) *Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 10, 61-82. Recuperado el 30 de 04 de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (mayo de 2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (16), 1-11. Recuperado el 27 de 04 de 2021, de <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-y-P%C3%A9rez-N.-2012.-Estrategias-para-su-puesta-en-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Bresser Pereira, L. C. (1998). "La reconstrucción del estado en América Latina". En *Revista de la CEPAL. Número Extraordinario*. Santiago de Chile: Naciones Unidas p. 105.
- Bulás Montoro, M., Ramírez Camacho, A. L., & Corina Galindo, M. G. (enero - abril de 2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 57 - 76. Recuperado el 29 de 01 de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775004>
- Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K. (28 de mayo de 2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. Recuperado el 12 de 03 de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/#:~:text=La%20importancia%20de%20la%20planificaci%C3%B3n,lograr%20de%20la%20mejor%20manera.>
- Cebriá Alegre, N. (2017). Educación Emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela Primaria. Memoria final de trabajo de grado. Facultad de Educación Universitat de les Illes Balears. 1-59. Francia. Recuperado el 5 de 05 de 2021, de https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Educaci%C3%B3n+Educaci%C3%B3n+emocional%2C+evoluci%C3%B3n+del+concepto+e+implicaciones+en+el+marco+legal+de+la+escuela+Primaria&btnG=
- Cejudo Prado, J., López Delgado, M. L., Rubio Roldán, M. J., & Latorre Postigo, J. M. (2015). La formación en Educación Emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. doi:http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2015-26-3-7020/formacion_en_educacion_emocional.pdf
- CEPAL. (1990). *Transformación productiva con equidad: la prioridad del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL–UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL–UNESCO.

- Coraggio, J. L. y R. M. Torres. (1999). La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos. Madrid: Miño y Dávila. p. 11.
- Cornejo, M. A. (2011). Necesitamos maestros auténticos y no simple instructores. Conferencia Educación Integral de Excelencia. Mexico. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=FGRsalFDP0&feature=emb_err_woyt
- Decreto No. 2852 de 2013, por el cual se reglamenta el Servicio Público de Empleo y el régimen de prestaciones del Mecanismo de Protección al Cesante, y se dictan otras disposiciones. Ministerio de Trabajo. República de Colombia. 6 de diciembre de 2013. Recuperado el 30 de enero de 2022, de https://www.redjurista.com/Documents/decreto_2852_de_2013_ministerio_de_trabajo.aspx#/
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en La educación encierran un tesoro. Madrid España: Santillana/UNESCO. Recuperado el 29 de 05 de 2021, de https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Díaz-Barriga, Ángel Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. II, núm. 5, 2011, pp. 3-24 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. jpg, México. Recuperado el 13 de 09 de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>
- Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado el 23 de 02 de 2022, de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Escobar, Arturo. (1996). La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo. Santafé de Bogotá: Editorial Norma. p. 21.
- España Chavarría, C. (2014). Las competencias docentes. Un estudio de caso realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA. Reflexiones, 93(1), 207-222. Recuperado el 17 de 05 de 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72930086016>
- Fernández Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez Cobo, M. (17 de 03 de 2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31(1), 15-25. Recuperado el 13 de 09 de 2021, de <https://www.redalyc.org/journal/274/27450136003/html/>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? Revista iberoamericana de educación superior, 6(16), 110- 125. Recuperado el 04 de 02 de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es.
- Furlán, A., & Ochoa, Reyes, N. E. (2018). Educar las emociones como un problema ético. En C. V. Kaplan, Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Colección nuevos enfoques en educación. Buenos Aires: Miño y Davila editores.
- Garcés, L., y Lavall, C. (2007). Google Académico. Recuperado el 04 de 05 de 2021, de De las competencias a los saberes socialmente productivos: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=De+las+competencia+s+a+los+saberes+socialmente+productivos&btnG=
- Garcés, M. G. (2016). Las nuevas capacidades del instructor SENA como constructor de Paz. Recuperado el 20 de 11 de 2020, de

- https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Las+nuevas+capacidades+de+I+instructor+SENA+como+constructor+de+Paz&btnG=
- García Cabrero, B. (6 de noviembre - diciembre de 2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17. Recuperado el 28 de 12 de 2020, de <http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>
- García Sanz, Mari Paz, Maquilón Sánchez, Javier J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14 (1), 17-26. Recuperado el 13 de 09 de 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192002.pdf>
- Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Godoy, M. E; Campoverde, B.J. (2016) Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia* 12 (2): 217-231.
- Goleman, D. *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos. 2002.
- Gómez-Gamero, M. E. (05 de 01 de 2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 6(11), 1-5. Recuperado el 25 de 01 de 2021, de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/3760>
- Guirado, A., Olivera, A., Mazzitelli, C. A., & Aguilar, S. B. (2010). ¿Cuál es la representación que tienen los docentes acerca de ser un buen alumno de física y aprender física? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9 (3), 618-632.
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. Recuperado el 19 de 11 de 2020, de *Praxis & Saber*: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9819
- Guzmán Ibarra, I., & Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151 - 163. Recuperado el 29 de 05 de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- Hernández Barraza, V. (Febrero – Julio de 2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología* (37), 79 - 92. Universidad Oparin, Maestría en formación docente, psicología educativa. Recuperado el 16 de 05 de 2021, de https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional#_ftn1
- Huchim Aguilar, Donaldo; Reyes Chávez, Rafael LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, 2013, pp. 1-27 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Obtenido Julio 30 de 2021 en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Iglesias, E. (1991). “La difícil inserción internacional de América Latina”. En *Pensamiento Iberoamericano: Revista de economía política*. Nº 19. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana-Sociedad Estatal Quinto Centenario. p. 43.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología social*, II (pp. 469-494). Barcelona-España: Ed. Paidós.

- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* (35), 95-103. Buenos Aires.
doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706014>
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. Buenos Aires.
- Kaplan, C. V. (2018a). Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Colección nuevos enfoques en educación. Buenos Aires: Miño y Davila editores.
- Kaplan, C. V. (2018b). La construcción social de las emociones. Un enfoque relacional. 17º Simpósio Internacional Processos Civilizadores, 62-72. Londrina.
- Kaplan, C. (2019). Emociones y educación: una relación necesaria en debate. Memoria Académico UNLP Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. La Plata, Argentina. Recuperado el 13 de 09 de 2021, de <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephpp/641-2/>
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. México: Nosótrica.
- Kaplan, C. V. (31 de 08 de 2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Educación en movimiento. Segunda época* (4).
- Kaplan, C. V., Szapu, E., & Arevalos, D. H. (2021). La condición estudiantil en tiempos de pandemia. Los sentimientos en la escena educativa, 179-200. Facultad de filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Leonhard, G. (2016). *Technology vs Humanity*. Londres: Printtrail.com.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes Y prácticas. *Revista De Filosofía Y Educación*, 5(1), 1–8. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/367>
- López Goñi, Irene, I., & Goñi Zabala, J. M. (Enero - Abril de 2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*(357), 466 - 489. Recuperado el 15 de 05 de 2021, de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/inicio.action>
- Mantilla Castellanos, L. (1999). *Manifestaciones afectivas. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Bogotá: Bilbao.
- Marotías, A. (2020) La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8 (14), pp. 173-177. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Martínez Boom, Alberto. (1994). Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia – Tercer Milenio. P. 88 – 89.
- Martínez Ruíz, V. (30 de 05 de 2014). Manifestaciones afectivas: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89. Recuperado el 04 de 02 de 2021, de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=habilidades+para+la+vida+o_ms_&btnG=
- Martinic, S. (2001). "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 27. Madrid: OEI. p.18.
- Marradi, A., & Archenti, N. y. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Capítulo 12. Buenos Aires: Emecé. 215-225

- Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Incultura ¿Cara oculta de la sociedad del conocimiento? La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: La segunda edad contemporánea
- Ministerio de educación del Perú. (2013). *Rutas de aprendizaje. Fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas*. Lima.
- Moguillansky, M. y Duek, C. (2021). Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). En *DESidades Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, (1), pp. 120-135. Disponible en: http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/DESidades_31_digital_site-1.pdf
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morales, C. (2008). Evaluación del aprendizaje por competencias en los posgrados a distancia del ILCE. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22(46), 34-47.
- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación (Pp. 27-52). En S. Lago Martínez (Coord.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo. Disponible en: <http://esic.sociales.uba.ar/media/De%20tecnologias%20digitales,%20educacion%20formal%20y%20politicas%20publicas.pdf>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Méndez de Andés: Aique Grupo Editor S.A.
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris. Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (1996), *Lecturas sobre la exclusión social*, No. 31, Santiago de Chile, junio.
- Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud. (2020) *Actualización Epidemiológica: Enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. 20 de abril de 2020, Washington, D.C.: OPS/OMS. <https://www.paho.org/es/file/63407/download?token=u0NAAYUQ>
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2), 237-260. Recuperado el 9 de 10 de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70618742010.pdf>
- Popkewitz, T. S. y Pereyra, M. (1994). "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa". En Popkewitz, T. S. (Comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor. p. 50.
- Ratinoff, L. (1994). "La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIV. p. 19.
- Rodríguez Gutiérrez, M. P. (2019). *Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Recuperado el 9 de 10 de 2021, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46672/2020%20TESIS%20PARA%20SUBIR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sacristán, J. G., Pérez, Gómez, A. I., Martínez, Rodríguez, J. B., Torres, Santomé, J., Angulo, Rasco, F., & Álvarez, Méndez, J. M. (2011). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (Tercera ed.). Madrid: Morata.

- Segato, R. (2015). Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías. Buenos Aires.
- SENA. (28 de agosto de 1985). Unidad Técnica. Acuerdo 12 de 1985. Bogotá. Recuperado el 10 de 05 de 2019, de http://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/acuerdo_sena_0012_1985.htm
- SENA. (20 de 03 de 1997). Estatuto de la Formación Profesional del Servicio Nacional de Aprendizaje. Acuerdo 08 del 97. Recuperado el 10 de 05 de 2019, de http://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/acuerdo_sena_0008_1997.htm
- SENA. (08 de 2012). Modelo Pedagógico de La Formación Profesional Integral del SENA. Bogotá. Recuperado el 10 de 05 de 2019, de http://rvcmar.org/EDT_MODELO_PEDAG_SENA/MODELO%20PEDAG%20DE%20LA%20FPI%20SENA.pdf
- SENA. (abril de 2012). Reglamento del Aprendiz. acuerdo 7. Bogotá. Recuperado el 10 de 05 de 2019, de http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Lists/Acuerdos/acu_0007_2012.pdf#search=reglamento%20del%20aprendiz
- SENA. (2013). Proyecto educativo institucional. Bogotá: SENA.
- SENA. (25 de 07 de 2014). Manual Proyecto Educativo Institucional. Bogotá. Recuperado el 10 de 05 de 2019, de <http://compromiso.sena.edu.co/documentos/vista/descarga.php?id=579>
- SENA. (23 de 02 de 2017). Código de Integridad. Acuerdo 02 de 2017. Bogotá. Recuperado el 10 de 05 de 2019, de http://www.sena.edu.co/es-co/sena/codigoeticabuenogobierno/codigo_de_integridad.pdf
- SENA. Escuela Nacional de Instructores. (2019). GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA.
- SENA. (2019). Normograma. CONCEPTO 56687 DE 2019. Bogotá. Recuperado el 13 de 11 de 2021, de https://normograma.sena.edu.co/docs/pdf/concepto_sena_0056687_2019.pdf
- SENA. (2021). Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Recuperado el 19 de 03 de 2021, de Servicio Nacional de Aprendizaje SENA: <https://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/misionVision.aspx>
- SENA. (2021). SENA. Recuperado el 13 de 11 de 2021, de <https://www.sena.edu.co/es-co/comunidades/aprendices/Paginas/bienestarAprendiz.aspx>
- Sesento García, L. (2008). Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas. Centro de investigación y desarrollo del Estado de Michoacán. Tesis doctoral. Morelia Michoacan , Mexico. Recuperado el 13 de 09 de 2021, de https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsg/concepto_competencias.html
- Tamayo Sánchez Carlos Arturo y Tamayo John Wisley. (Enero - Junio de 2018). Las habilidades que requiere el trabajador del futuro. Rutas de Formación(6), 58-63. doi:<http://revistas.sena.edu.co/index.php/formó/article/view/1904>
- Tarazona, Murillo, E. (2014). La evaluación del proceso de aprendizaje en el Centro de Industria y Servicios del Meta - SENA. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás de Aquino]. Recuperado el 14 de 11 de 2021, de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3056/tarazonaezequiel2015.pdf?sequence=1#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20en%20el%20SENA%20consiste%20entonces%20en%20el%20reconocimiento,en%20los%20resultados%20esperados%20para>

- Tedesco, Juan Carlos. (1993). "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". En la UNESCO-IDRC. (1993). Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción. Santiago de Chile: UNESCO. p. 20-21.
- Tedesco, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya. p. 72-73.
- Tejada Fernández, José (2009). COMPETENCIAS DOCENTES. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(2),1-15. [fecha de Consulta 21 de octubre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798015>
- Tenti Fanfani, Emilio. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. Colección Metas educativas 2021. En Consuelo. Vélaz de Medrano, & Denise Vaillant, Aprendizaje y desarrollo profesional docente (págs. 39-48). Madrid, España: Fundación Santillana. Recuperado el 05 de 05 de 2021, de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4622>
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Innovación Educativa, 14(66), 129-146. Recuperado el 21 de 10 de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000300008&script=sci_arttext
- UNESCO-IDRC. (1993). Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción. Santiago de Chile: OREALC. p. 11.
- Villalobos, Gonzalez, M. (enero - abril de 2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. Revista Electrónica Educare, 18(1). Recuperado el 28 de 04 de 2023
- Villa, A. I. (11 de 2019). Seminario de Educación y Trabajo: intersecciones entre teorías, políticas y prácticas institucionales-territoriales. Clase presencial. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999). La escuela, el estado y el mercado. Madrid: Morata. p. 58.
- Zuluaica, J. O. (2017). Gestión, Evaluación y Calidad Educativa: Concepciones y Prácticas en Urabá. Bogotá: Magisterio.

Anexos

Se introducen aquí tablas y figuras y algunos datos necesarios o complementarios a este TFM.

Anexo 1: Guía de observación

Guía de observación de prácticas docentes: Manifestaciones afectivas presentes en el trabajo docente desarrollado en el SENA (Apartadó – Antioquia, 2021)					
Objetivo 1: Describir cómo hacen presente o cómo promueven manifestaciones afectivas las instructoras e instructores del SENA de Apartadó - Antioquia en sus prácticas pedagógicas.					
Instructora o instructor por observar		Código			
Lugar de observación		Fecha de observación		Hora de observación	
Aspecto por observar	Interrogantes del observador frente a la instructora o instructor que se observa en su práctica	Descripción y/o argumentos.			
		Notas observacionales	Notas teóricas o analíticas	Notas metodológicas	Efectos reactivos
Inicio de la sesión formativa	¿A qué actividades, reflexiones, palabras, expresiones, gestos, manifestaciones de sentimientos, otros, recurre la instructora o instructor al momento de iniciar la sesión de clase que expresen manifestaciones afectivas?				
Desarrollo de la sesión formativa	¿Cómo hace la instructora o el instructor para mantener la atención en los aprendices, durante la sesión formativa? ¿Qué estrategias utiliza y qué emociones demuestra que tiene o promueve a través de las palabras y/o acciones?				

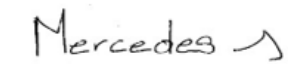
	¿A través de qué palabras, expresiones, acciones, estrategias, didácticas u otros, utilizadas por la instructora o instructor en la sesión de clase para fomentar el aprendizaje y el logro de los objetivos, se evidencia que tiene o promueve manifestaciones afectivas?				
	¿Qué acciones realiza o qué palabras dice la instructora o instructor cuando detecta que un aprendiz tiene dificultades académicas y/o disciplinarias y qué manifestaciones afectivas hace presentes en dichas acciones y/o palabras?				
	¿Cómo retroalimenta la instructora o instructor al aprendiz? ¿Qué expresiones hace, qué palabras dice, qué cosas hace, cuando el aprendiz no está cumpliendo con los resultados de aprendizaje, que evidencien manifestaciones afectivas en sí mismo o promovidas en los aprendices?				
	¿Cómo realiza la instructora o instructor el proceso de evaluación a los aprendices? ¿Cuáles manifestaciones afectivas manifiesta tener o promover y de qué modo se hacen presentes en el proceso evaluativo?				
Cierre de la sesión formativa	¿Al momento de terminar la sesión de formación la instructora o instructor, qué acciones realiza, qué gestos y actitudes expresa, qué palabras dice que evidencien manifestaciones afectivas propias en su persona o promovidas en los aprendices?				

Anexo 2: Consentimiento Informado

COMPETENCIAS EMOCIONALES INSTRUCTOR@ SENA
COMPLEJO TECNOLÓGICO, AGROINDUSTRIAL, PECUARIO Y TURÍSTICO (CTAPT)
Consentimiento informado Entrevista y Observación sesión de clase

Buenos días/tardes/noche. Mi nombre es Javier Alveiro Zuluaga García, instructor del CTAPT y estoy realizando un estudio sobre las competencias emocionales de las instructoras e instructores de nuestro Centro. Agradezco que me haya atendido y le manifiesto que la conversación que tendremos será totalmente confidencial, los resultados serán utilizados únicamente como insumo de mi tesis de grado como Magister de la Universidad Nacional de La Plata y sus datos personales no serán revelados en ningún momento. La idea es poder conocer distintas opiniones sobre el tema a tratar que nos permitan datos generales, por tanto, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante. En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Agradezco su firma manifestando su consentimiento, para ser entrevistado y ser observado en la sesión de clase, y autorizando la grabación y toma de fotografías en ambos momentos y la utilización de las últimas en el Trabajo Final.



Entrevistado



Entrevistador

Anexo 3: Plantilla registro de entrevistas*Tabla 2 Plantilla de registro de entrevistas (ejemplo)*

Instructora o instructor Fecha y lugar de entrevista			(E, Iac1, Apartadó, 12/10/2021)			(E, Iac2, Apartadó, 14/10/2021)			(E, Iac3, Apartadó, 14/10/2021)		
Ejes	Código	Preguntas	Respuestas	Expresiones	Gestos	Respuestas	Expresiones	Gestos	Respuestas	Expresiones	Gestos
trayectorias	P1	de su trayectoria como instructora SENA, ¿cuáles son	diciendo que llevo más o menos 8 años de instructora SENA y me he	amnesia de su vida de infancia		llevo el cuarto año en el SENA. Resulta pues que el año 2011 estuvimos en este			2012, soy egresada SENA del 2000 que estudié un auxiliar contable, luego auxiliar en		
trayectorias	P2	su trabajo docente? ¿qué lo apasiona? ¿qué				orientamos formación para el trabajo y por competencias, bueno, yo	Muestra un rostro tranquilo y calmado.	gestos bastante coherente			
planeación	P3	planeación de una	En el proceso de planeación, que me parece de vital importancia			en cuenta los saberes			para conocer qué tipo de		
orientación	P4	para mantener la	estímulo, los llamo por su			gusta hacer feedback, es			2. Realizar exploración		
orientación	P5	¿Qué clase de actividades	lo que yo hago es desarrollar competencias,			trabajo colaborativo a través de exposiciones,			el trabajo en equipo para sensibilizar el acercamiento		
orientación	P6	actividades que				cada día construyo			1. Interactuar con mis		
seguimiento	P7	Hablando del tema del seguimiento a	para mí es muy importante lo emocional,	acompañar sus palabras		"bueno, ahora con este trabajo, que es virtual, uno	muestra expresión de	se toca el pecho	"bueno profe, como se hacen varias actividades en	usa un todo de	sonríe y hace gestos
seguimiento	P8	aprendiz no está	solución a los conflictos,			asistencia, llamadas			listado quienes participan		
evaluación	P9	propia del qué	Cuando ya terminé lo que	con ánimo		hablar de planeación,			aprendizaje del estudiante,		

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4: Guion de entrevista

Guion de entrevista	
Manifestaciones afectivas presentes en el trabajo docente desarrollado en el SENA (Apartadó – Antioquia, 2021)	
Objetivo 2: Identificar las consecuencias de las manifestaciones afectivas que tiene y/o promueve el equipo docente del SENA de Apartadó - Antioquia en sus prácticas pedagógicas.	
Instructora o instructor para entrevistar	
Fecha de la entrevista	
Lugar y hora de la entrevista	
Eje	Pregunta
Planeación de la formación	¿Para realizar la planificación de una sesión de clase, usted como docente qué elementos (recursos) tiene en cuenta? ¿Qué procedimiento desarrolla para ello?
Orientación de la formación	¿Qué hace Usted para activar y/o mantener la atención de los aprendices? ¿Qué estrategias utiliza?
	¿Qué clase de actividades prioriza Usted en una sesión formativa para que los aprendices logren los objetivos propuestos? ¿Cómo realiza esas actividades?
	¿De todas las actividades que Usted realiza desde su rol de docente, privilegie una, la que más le guste y cuénteme por favor cómo lo hace?
Seguimiento a los aprendices	Hablando del tema del seguimiento a los aprendices, cuando Usted los encuentra con dificultades académicas o disciplinarias, ¿cómo interviene en ellos?
	Cuando un aprendiz no está alcanzando los resultados de aprendizaje que Usted orienta, ¿Usted cómo procede, qué cosas hace, qué recursos utiliza?
Evaluación del aprendizaje	Otra actividad propia del qué hacer docente es la Evaluación. Usted, ¿cómo lo hace?, ¿de qué se vale?
Emociones en el trabajo docente.	Hemos hablado de las distintas actividades propias del procedimiento de ejecución de la formación profesional integral, como lo llamamos en el SENA, que a nivel general en educación sería el proceso de planeación-enseñanza-aprendizaje-evaluación. ¿Dentro de todo ese procedimiento o proceso, qué lugar se le da a lo emocional, desde su rol de instructor?

Transversal	Albert Einstein dijo: "Educar con el ejemplo no es una manera de educar, es la única". ¿Qué opina Usted de eso?
	¿Hay algo más que Usted quiera agregar sobre el tema que venimos tratando?
Observación	

Anexo 5: Plantilla registro de observaciones instructores en sesión de clase

Tabla 3 Plantilla registro de observaciones (ejemplo)

Instructora o instructor Fecha y lugar de la observación		(O, Iac1, Apartadó, 14/10/2021)						
Aspecto a observar por el investigador	Preguntas a responder el observador frente a la instructora o instructor que se observa en su práctica	SE: Se eviden etc. NE:	Notas observacionales (quién, cuándo, cómo, dónde, qué)	Notas teóricas o analíticas (inferencias por parte del observador introduciendo el lenguaje experto)	Notas metodológicas (¿qué decisiones se tomaron en el campo?, ¿con qué consecuencias?)			
Prácticas docentes en el inicio de Sesión. ¿En el inicio de la sesión de clase qué palabras, expresiones, actitudes, acciones, valoraciones, otros... de la instructora o instructor observados, expresan competencias emocionales y/o habilidades para la vida y de qué modo se reflejan o hacen evidentes?	¿Cómo es la llegada del instructor al ambiente de formación? Presentación personal, puntualidad, expresiones, actitudes, saludos... ¿De qué recursos dispone? ¿Cómo alista el ambiente? ¿Cómo dispone el aula de clase? ¿Cómo inicia la sesión formativa?	SE SE SE	La instructora llega con buen tiempo, antes del inicio de sesión. Saluda cordialmente a todos los aprendices diciendo: "buenos días chicos, cómo están?". A la respuesta de los aprendices que dicen "sentirse bien, ella responde: "me alegra mucho". Pendiente del tiempo: 9 y 35 estoy cerrando la puerta por favor recuerda que "deben ubicarse un poco separados por la bioseguridad en esta pandemia". Desde antes de la hora de inicio de la sesión tiene listo el computador encendido con el archivo de la asistencia abierto. Inicia la sesión recordando normas y solicitando a los aprendices: "dispongámonos en este día y para eso es importante encomendarnos a Dios, quién quiere hacer una oración?". Después que una aprendiz	Se observa lógica secuencial en las actividades que propone incentivando la apropiación de conocimiento por parte de los aprendices. Las técnicas didácticas de trabajo en equipo y exposiciones que utiliza promueven la interacción entre aprendices. Mientras exponen los aprendices la instructora retroalimenta con frecuencia promoviendo el uso de páginas web académicas para seguir investigando y realizando por su cuenta crecimiento personal. Les manifiesta que "recuerden que ya estamos en el SENA y no podemos	El observador se ubicó en una esquina desde donde pudo el ambiente de formación en conjunto y que además no le para nada el proceso de enseñanza aprendizaje que se va desarrollando. Se logró la observación participante en m se observaron efectos reactivos.			
	¿Qué actividades propone?	SE	Exposiciones sobre el reglamento. Elección de vocero.					
	¿Qué diálogos promueve?		con frecuencia llama la atención sobre normas de respeto y convivencia					
	¿Se realizan acuerdos?		una vez dispuesto el ambiente manifiesta: "quiero cinco recordatorios los compromisos que tenemos de mantener el orden y la disciplina y					
Instructora o instructor Fecha y lugar de la observación		(O, Iac1, Apartadó, 14/10/2021)						
Aspecto a observar por el investigador	Preguntas a responder el observador frente a la instructora o instructor que se observa en su práctica	SE: Se eviden etc. NE: No eviden	Notas metodológicas (¿qué decisiones se tomaron en el campo?, ¿con qué fines?, ¿con qué consecuencias?)	Competencia emocional asociada	Habilidad para la vida asociada	CRITERIOS	Efectos reactivos	SE: Se eviden etc. NE: No eviden
Prácticas docentes en el inicio de Sesión. ¿En el inicio de la sesión de clase qué palabras, expresiones, actitudes, acciones, valoraciones, otros... de la instructora o instructor observados, expresan competencias emocionales y/o habilidades para la vida y de qué modo se reflejan o hacen evidentes?	¿Cómo es la llegada del instructor al ambiente de formación? Presentación personal, puntualidad, expresiones, actitudes, saludos... ¿De qué recursos dispone? ¿Cómo alista el ambiente? ¿Cómo dispone el aula de clase? ¿Cómo inicia la sesión formativa?	SE SE SE	El observador se ubicó en una esquina desde donde pudiese observar el ambiente de formación en conjunto y que además no interrumpiera para nada el proceso de enseñanza aprendizaje que se estaba desarrollando. Se logró la observación participante en modo pasivo. No se observaron efectos reactivos.	4. Competencia social. Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas y comprende nueve	2. Comunicación asertiva: expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se	Comprende las emociones de sus aprendices y obra en consecuencia	El haber dialogado días antes con los aprendices y con el instructor que se visitaría el ambiente de formación para una	
	¿Qué actividades propone?				6. Empatía: ponerse desde el lugar de otra persona para	Desarrolla estrategias pedagógicas que permitan el fortalecimiento de habilidades, destrezas y competencias		
	¿Qué diálogos promueve?				7. Relaciones interpersonales: establecer y conservar	Facilita la discusión del tema abordado en términos de la construcción de conocimiento sobre sí mismo. Los		
	¿Se realizan acuerdos?					Orienta la formación con pasión, utilizando sus intuiciones, sus fantasías		
						Motiva a inventar, innovar y aprender con originalidad		
						Promueve el autoconocimiento en los		

Aspecto a observar por el investigador	Instructora o instructor Fecha y lugar de la observación	(O, Iac1, Apartadó, 14/10/2021)							
		SE:Se evidencia. NE:No se evidencia	Notas observacionales (quién, cuándo, cómo, dónde, qué)	Notas teóricas o analíticas (inferencias por parte del observador)	Notas metodológicas (¿qué decisiones se tomaron en el campo?)	Competencia emocional asociada	Habilidad para la vida asociada	CRITERIOS	Efectos reactivos
Prácticas docentes en el Inicio de Sesión. ¿En el inicio de la sesión de clase qué palabras, expresiones, actitudes, acciones, valoraciones, otros,... de la instructora o instructor observados, expresan competencias emocionales y/o habilidades para la vida y de qué modo se reflejan o hacen presente?	¿Cómo es la llegada del instructor al ambiente de formación? Presentación personal, puntualidad, expresiones, actitudes, saludos...	SE				2. Regulación emocional. Capacidad de manejar las emociones	2. Comunicación asertiva: expresar con claridad, y en forma...	Desarrolla estrategias pedagógicas que permitan el	
	¿De qué recursos dispone?	SE				2. Regulación emocional. Capacidad de manejar las...	6. Empatía: ponerse desde el...	Facilita la discusión del tema	
	¿Cómo alista el ambiente?								
	¿Cómo dispone el aula de clase?								
	¿Cómo inicia la sesión formativa?	NE							
	¿Qué actividades propone?	SE				3. Competencias	2. Comunicación	Desarrolla estrategias	
	¿Qué diálogos promueve?	NE				2. Regulación emocional. Capacidad de...	8. Solución de problemas y...	Promueve el deseo de	
	¿Se realizan acuerdos?						8. Solución de...		
	¿Se presentan objetivos?								
	¿Se indagan dominios previos?								
	¿Se realiza conexión con sesiones anteriores?								

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6: Evidencias fotográficas de prácticas pedagógicas observadas





PARTICIPACIÓN POR GÉNERO

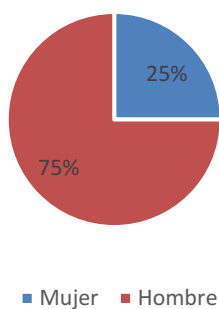


Ilustración 26 Participantes por género

TIPO DE VINCULACIÓN

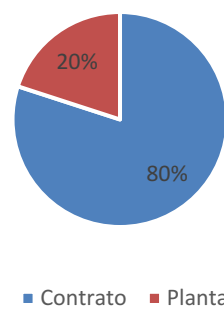


Ilustración 27 Tipo de vinculación como instructor SENA

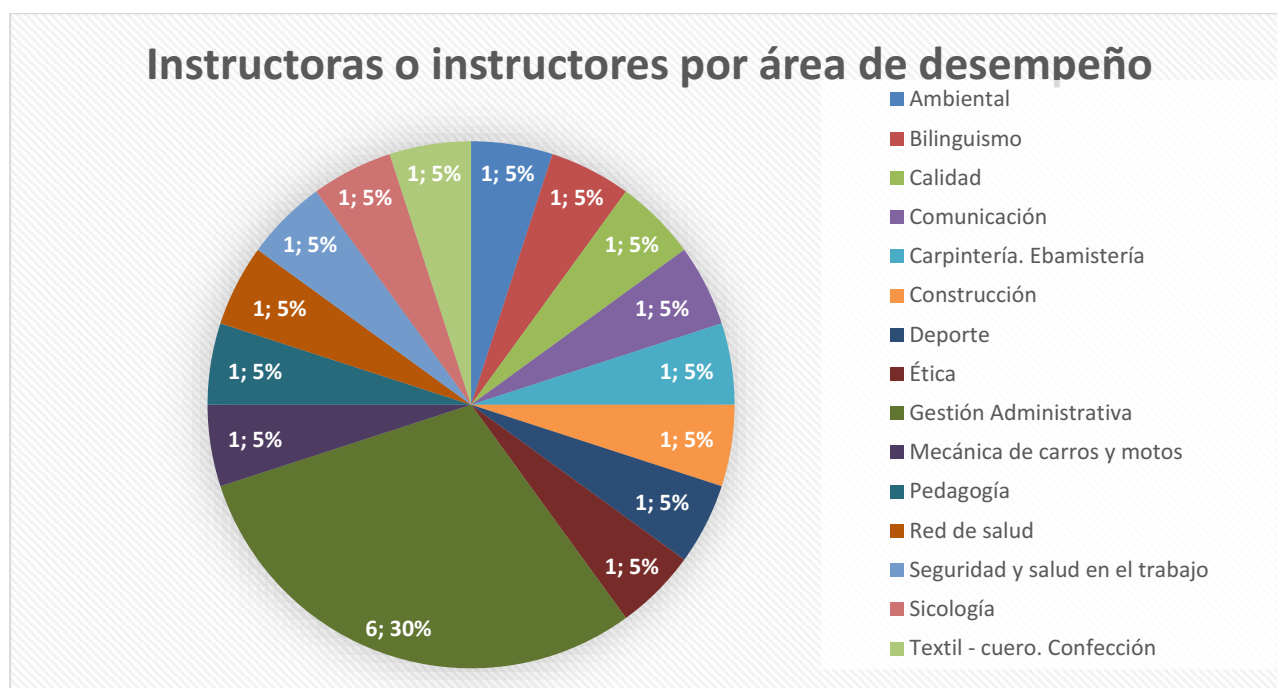


Ilustración 28 Cantidad de instructoras o instructores por área de desempeño

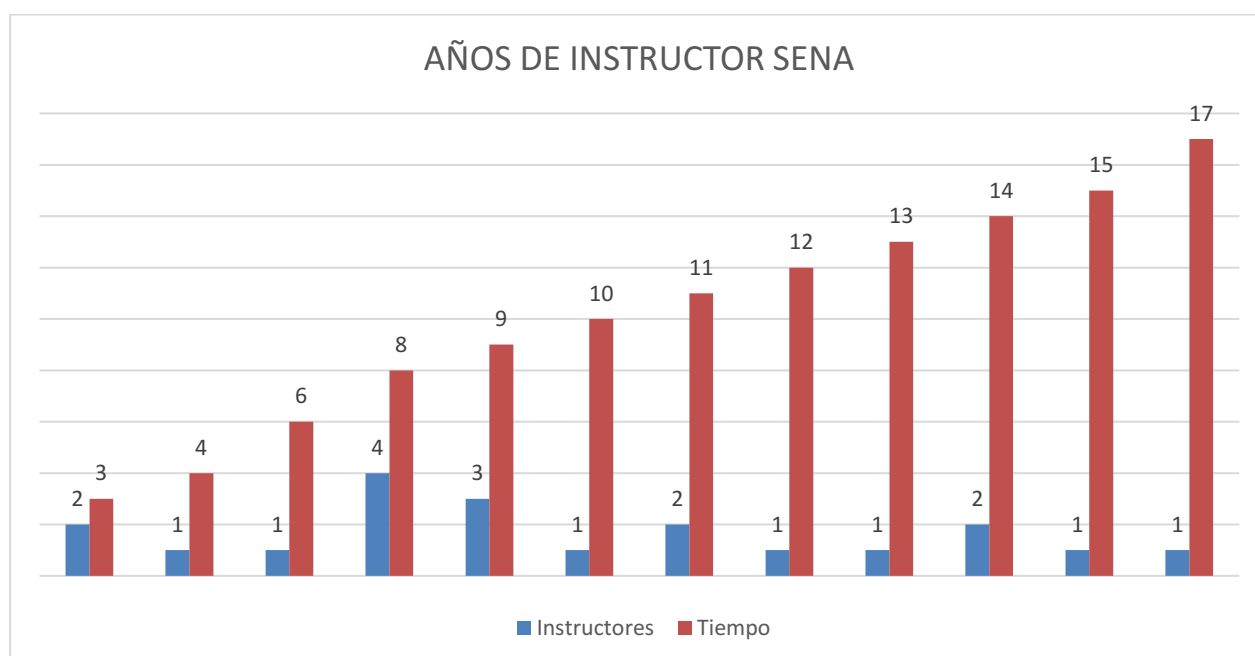


Ilustración 29 Años de instructor SENA