

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Maestría en Educación

Análisis sobre la influencia de la evaluación dentro de la formación en la deserción de los aprendices del programa Gestión Contable y de información Financiera del Centro de Servicios Financieros de SENA

Modalidad

Investigación sobre un fenómeno empíricamente acotado

Tesista

Claudia Patricia Prieto Pulido

Agosto 2024

Resumen

Esta tesis trabaja la percepción que tienen, sobre la influencia de la evaluación en la deserción, los aprendices que cursan o han desertado del Programa de Gestión Contable y Financiera del SENA regional Bogotá entre los años 2022 y 2023. Para ello, se describe la institución y el programa de formación incluyendo las metodologías para evaluar y los fines que persigue, de modo que se establece un panorama general para iniciar el estudio. También se abordan temas como el modelo pedagógico, el currículo, las competencias, los procesos enseñanza aprendizaje y la evaluación desde una visión esbozada por diferentes autores y se enlaza con la manera en que el SENA las aborda y las apropia en su construcción y quehacer como institución. También se trabajan conceptos relevantes para el análisis como la deserción y la permanencia, conceptos contrarios y que vislumbran el camino de los aprendices según las estrategias que puedan determinarse para combatir la deserción y llevar a la permanencia.

Esta investigación es descriptiva y busca dar cuenta de la percepción de los aprendices de la evaluación y su posible influencia en la deserción, lo que resulta importante y un aporte significativo frente a hallazgos de otras investigaciones que han trabajado en otros aspectos relacionados con la deserción y que sin duda tienen relevancia como la situación económica, social e incluso emocional. Al tratarse de un proceso de formación, vale la pena revisar la situación académica que pueda influir y que pueda ser atendida a través de estrategias institucionales concretas. Los datos requeridos para el presente análisis se recolectan mediante una encuesta diseñada con preguntas que llevan a la deducción de la visión y el sentir frente a las causas de la deserción y al posible reconocimiento de la evaluación como una de ellas.

Palabras clave: Evaluación, deserción, permanencia.

ABSTRAC

This thesis works on the perception that apprentices who are taking or have dropped out of the Bogotá regional SENA Accounting and Financial Management Program have, on the influence of evaluation on dropout, between the years 2022 and 2023. To this end, the institution and the training program including the methodologies to evaluate and the purposes it pursues, so that a general overview is established to begin the study. Topics such as the pedagogical model, curriculum, competencies, teaching-learning processes and evaluation are also addressed from a vision outlined by different authors and is linked to the way in which SENA addresses and appropriates them in its construction and work as institution. Concepts relevant to the analysis such as desertion and permanence are also worked on, concepts that are contrary and that glimpse the path of the learners according to the strategies that can be determined to combat desertion and lead to permanence.

This research is descriptive and seeks to account for the learners' perception of the evaluation and its possible influence on dropout, which is important and a significant contribution to the findings of other research that has worked on other aspects related to dropout and that undoubtedly have relevance such as the economic, social and even emotional situation. As this is a training process, it is worth reviewing the academic situation that may influence it and that may be addressed through specific institutional strategies. The data required for this analysis is collected through a survey designed with questions that lead to the deduction of the vision and feelings regarding the causes of dropout and the possible recognition of the evaluation as one of them.

CAPITULO I	8
TÍTULO DEL TFM.	8
1.1. INTRODUCCIÓN.....	8
1.3 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	12
Preguntas de investigación Principales	12
Preguntas de investigación secundarias	12
1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION.....	13
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.5 OBJETIVOS.....	15
1.5.1. Objetivo General	15
1.5.2. Objetivos específicos.....	15
1.6. ESTADO DE LA CUESTIÓN	16
CAPITULO II	21
MARCO TEORICO	21
2.1. EL SENA COMO INSTITUCIÓN.....	21
2.2. EL CURRÍCULO	23
2.3. MODELO PEDAGÓGICO	25
2.3.2. COMPETENCIAS.....	27
2.3.3. TRABAJO COLABORATIVO	30
2.3.4. APRENDIZAJE POR PROYECTOS	31
2.4. LA ENSEÑANZA.....	32
2.4.1. Enseñanza y aprendizaje	33
2.4.2. La enseñanza y la didáctica	34
2.5. LA EVALUACIÓN	34
2.5.1. Modelos de evaluación	35
2.5.2. Evaluación en el SENA	38
2.6. LA DESERCIÓN.....	39
2.7. LA PERMANENCIA	42
CAPITULO III	44
ESTRATEGIA METODOLÒGICA	44
3.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.1.1. UNIDAD DE ANALISIS	45
3.1.2. RECORTE TEMPORAL.....	45
3.1.3. TIPO DE MUESTRA	45
3.1.4. RECOLECCION DE DATOS	45
3.1.4.1. LOS INSTRUMENTOS	45

CAPITULO IV.....	49
RESULTADOS.....	49
4.1. REVISION GRÁFICA DE RESULTADOS.....	49
4.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS APRENDICES: INFORMACIÓN GENERAL.....	50
4.1.2. INFORMACIÓN VINCULACIÓN ACADÉMICA DEL APRENDIZ: hallazgos de deserción	52
4.1.3. CONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	55
4.1.4. VALORACIÓN APRENDIZAJE: LA EVALUACIÓN	58
4.1.5. LA EVALUACIÓN EN LA DESERCIÓN	66
CAPITULO V.....	81
CONCLUSIONES.....	81
RECOMENDACIONES.....	84
REFERENCIAS	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evaluación SENA	38
---------------------------------------	-----------

Tabla 2. Matriz de recolección de datos producto de la encuesta.....	39
---	-----------

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Preguntas que caracterizan el currículo del SENA.....	22
Figura 2. Modelo pedagógico del SENA	23
Figura 3. Aprendizaje colaborativo.....	29

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Datos aprendices.....	53
Gráfica 2. Rangos de edad.....	54
Gráfica 3. Vinculación a la formación.....	54
Gráfica 4. Aprendices activos e inactivos en el programa.....	55
Gráfica 5. Momento de la deserción.....	56
Gráfica 6. Motivo de deserción.....	56
Gráfica 7. Situaciones académicas relacionadas con la deserción.....	57
Gráfica 8. Índices de deserción.....	57
Gráfica 9. conocimiento del programa a la hora optar por la formación.....	58
Grado 10. Conocimiento sobre la evaluación propia del programa.....	59
Gráfica 11. Conocimiento de las opciones cuando el aprendiz no alcanza el logro.....	59
Gráfica 12. Conocimiento del aprendiz frente a las características de la evaluación de su aprendizaje.....	60
Gráfica 13. Tipo de evaluación preferida por los aprendices.....	61
Gráfica 14. Tipo de evaluación con la que los aprendices presentan mayor dificultad.....	61
Gráfica 15. Frecuencia en la aplicación de pruebas en el programa.....	62
Gráfica 16. Frecuencia de la utilización de evidencias en la evaluación de los aprendices.....	63
Gráfica 17. Frecuencia de la evaluación del producto en el programa.....	63

Gráfica 18. Presencia de retroalimentación en el proceso evaluativo.....	64
Gráfica 19. Acuerdo o desacuerdo con el sistema de evaluación en el programa.....	64
Gráfica 20. Lo que se cambiaría de la evaluación con la que se está en desacuerdo.....	65
Gráfica 21. Percepción del reflejo de la evaluación frente al aprendizaje.....	66
Gráfica 22. Deserción y evaluación.....	66
Gráfica 23. Causas de deserción.....	67
24. Inconfomidad con procesos evaluativos.....	68
25. Permanencia y deserción.....	69
26. Causas de deserción.....	69
27. Causas por las que se aparta a un aprendiz de la formación.....	70

CAPITULO I

Modalidad: Investigación sobre un fenómeno empíricamente acotado

Componentes del Proyecto de TFM

TÍTULO DEL TFM.

Análisis sobre la influencia de la evaluación dentro de la formación en la deserción de los aprendices del programa Gestión Contable y de información Financiera del Centro de Servicios Financieros de SENA, Regional Bogotá Distrito Capital, entre el segundo semestre del 2022 y el primer semestre del 2023.

1.1. INTRODUCCIÓN

La deserción, es una de las problemáticas más complejas que han tenido que enfrentar los sistemas educativos a nivel mundial. Con los años, este fenómeno ha aumentado y, aunque todos los datos hablan de una apertura educativa, de la diversificación de la formación, de la masificación de la educación que da cabida a más estudiantes, lo que supone mayor oportunidad de ingreso a la educación superior; la deserción también aumenta, y las instituciones necesitan develar sus causas para contrarrestar el retiro de cada vez más estudiantes de estos procesos de formación y mejorar el índice de permanencia. El SENA, entidad pública de Colombia que se encarga de ofrecer formación técnica, tecnológica y profesional a través de programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano y cuyo objetivo principal es el de contribuir al desarrollo social y económico del país mediante la capacitación de personas en diversas áreas y sectores productivos, no es la excepción, y registra un número creciente de aprendices desertados, por lo que se ha valido de estudios como el titulado: Identificación de causas de deserción, SENA (2020), a través del cual se establecen como causas principales, situaciones económicas, laborales, afectivas y familiares. Sin embargo, teniendo en cuenta que en una formación el principal eje articulador

son los procesos académicos, el presente estudio apunta a establecer la percepción de los aprendices (estudiantes), sobre la posible incidencia de la evaluación en la deserción de estos, del Programa de Contabilidad, Finanzas e Impuestos, en adelante, (PCFI) del Centro de Servicios Financieros de SENA, Regional Bogotá Distrito Capital, entre el segundo semestre del 2022 y el primer semestre del 2023. Entendemos que, si con este estudio se establece que la evaluación, categoría aún no considerada en estudios previos, influye en los índices de deserción, se abren las puertas para un abordaje que permita minimizar dicha influencia y disminuir la deserción en el programa en cuestión.

La metodología a través de la cual se aborda esta investigación tiene enfoque cualitativo con un alcance descriptivo cuyo centro es comprender y describir el fenómeno de la deserción y su posible relación con la evaluación capturando la riqueza de los datos obtenidos a partir de preguntas a los aprendices que den luz sobre la realidad que subyace en la dinámica académica que se ve interrumpida y lleva a la deserción. Se pretende comprender el papel de la evaluación en la deserción, por lo que se acude, con el fin de caracterizar y esbozar un panorama general, a una encuesta, que si bien es un instrumento frecuentemente utilizado para recabar datos cuantitativos, en esta investigación, aportará datos que enriquecen los aspectos sobre los que reflexionar de un mayor número de aprendices y un análisis de aspectos puntuales relacionados con su deserción del (PCFI) del Centro de Servicios Financieros de SENA, Regional Bogotá.

La comunidad académica ha ocupado y demandado esfuerzos para aprender, adquirir conocimiento y, en general, preparar la vida para el crecimiento del individuo y el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, el aprender involucra dificultades que provocan el abandono de procesos de aprendizaje a diferentes niveles y por diversas causas.

Las causas de la deserción involucran diversas categorías que deben estudiarse para afrontar este problema que preocupa a los gobiernos, las instituciones, a la comunidad académica (Chulim, 2012). En principio, aprender implica un esfuerzo y mayor disposición y empeño por parte de los alumnos (Davini, 2008, pág. 40), pero también, involucra causas externas e institucionales por lo que, si se quieren reducir los índices de deserción en las instituciones, es necesario conocer las causas que generan este fenómeno, de manera particular. El no definir las características y el proceso de deserción de una manera concreta, podría llegar a tener implicaciones en el tipo de estrategias que una institución puede seguir para tratar de solucionar y/o prevenir este tipo de situaciones (Chulim, 2012, pág. 23) quien retoma a (Tinto, 1987)

En contexto, los estudios como los presentados por el SENA, frente a la deserción desde 2017 a 2019 en Colombia (SENA, 2020), ponen de manifiesto que hay que trabajar en disminuir los índices de deserción a nivel institucional y comprender las causas que motivan a los estudiantes a desertar de su proceso formativo, es una necesidad clave para la toma de decisiones institucionales.

El SENA ha trabajado en ello y ha identificado algunas causas por las que los estudiantes de los niveles y líneas de formación han desertado. Así, por ejemplo, situaciones relacionadas con el empleo, situaciones personales, emocionales, económicas, han derivado en el diseño de algunas estrategias.

Este estudio sobre la implicación directa de la evaluación en la deserción estudiantil tiene sentido en la medida en que considera una variable o categoría no considerada en análisis

anteriores y que, relacionada con la motivación y la validación del proceso de los aprendices, puede dar luz a planes de mejora con mayor éxito.

La evaluación se convierte, entonces, en una categoría importante y compleja para el análisis, ya que no solo nos permite establecer los aprendizajes alcanzados y la emisión de un juicio sobre los desempeños de los estudiantes, si se toma como una función de control (aprobar, reprobar, promover) que suele ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; (Anijovich, 2017), sino que también es importante en el diagnóstico y la reflexión para favorecer y mejorar los aprendizajes a través de una adecuada retroalimentación y en el caso del SENA, los planes de mejoramiento.

1.3 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Preguntas de investigación Principales

1. ¿Qué tipos mecanismos y tipos de evaluación son los que aplica el SENA en el (PCFI)?
2. ¿Cuál es la percepción de los aprendices sobre la forma en que son evaluados dentro del (PCFI)?
3. ¿Qué aspectos de la evaluación del aprendizaje pueden incidir en la deserción de los aprendices, pertenecientes al (PCFI)?
4. ¿Qué fortalezas y qué debilidades de la evaluación y la influencia en la motivación perciben los aprendices del programa para que continúen su formación?

Preguntas de investigación secundarias

5. ¿Qué factores inciden en la deserción de los estudiantes (PCFI)?
6. ¿Cómo afecta el rendimiento académico en la deserción de los aprendices?
7. ¿Cuál es la definición de deserción para el SENA?
8. ¿Qué papel juega la evaluación en la decisión de retiro de un estudiante y como afecta los índices de deserción en (PCFI)??

1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

El SENA es una institución con claros objetivos sociales, que busca ofrecer una formación integral para que sus egresados aporten de manera efectiva al desarrollo social, económico y tecnológico del país. (Ley 119,1994). En este sentido, es válido esperar que el SENA ofrezca estrategias de permanencia en sus programas de formación y oportunidades de mejora que garanticen que los estudiantes en formación van a culminar sus programas con éxito; y, por otra parte, se busca que el aprendiz desarrolle competencias que le permitan titularse en el programa de formación en el que se preparan y aportar, así, a las dinámicas sociales y económicas propias de actividades productivas que se enseñan en esta institución.

Sin embargo, la deserción de estudiantes de todos los programas registra índices, que han sido materia de análisis, dando lugar a documentos como *Deserción en el SENA 2017-2019*, (SENA, 2020), que ofrece resultados y análisis de encuestas aplicadas a aprendices, que, durante este periodo, no continuaron con sus estudios. Categorías como situación económica, motivos laborales, familiares o de salud, calidad del programa y situaciones académicas generales, llevan a concluir y a exponer una serie de cambios a nivel administrativo, de comunicación y metodológicos que puedan aminorar los índices de deserción crecientes durante estos años. Todo en pro de mejorar las condiciones y, por supuesto, la permanencia de los aprendices en los programas.

A través de este mismo estudio (SENA, 2020, pág. 5), se expone que, durante el 2018, se registra una tasa de retención del 86.54% y una tasa de deserción del 13, 46%, mientras que para el 2019 la tasa de retención fue de 87.89% y la deserción del 12.11%, haciendo evidente que los planes de mejoramiento impactaron disminuyendo algunos puntos porcentuales la deserción y aumentando en proporción la permanencia.

Pese a ser categorías válidas, las que se trabajan en los estudios referidos, para que el SENA diseñe sus planes de mejoramiento en años pasados, es importante traer a escena un estudio que se enfoque en la evaluación, una categoría que no se ha incluido en dichos análisis y, que sin duda, vale la pena tener en cuenta para describir su posible impacto o influencia en

la deserción de la formación de los aprendices del (PCFI); además de dar luz en la creación de nuevas estrategias que disminuyan en algún porcentaje los índices de deserción evidenciados en años anteriores. Este programa en particular presenta un índice de deserción que ligado a sus características académicas puede llevar a pensar en una relación, por lo menos indirecta con las metodologías y procesos de evaluación, dado que en el (PCFI), además del estudio de una serie de conceptos y teorías relacionados con temas contables y financieros, debe desarrollarse un proyecto integral y una práctica empresarial que involucran una serie de elementos relacionados con la evaluación de evidencias que de no cumplirse llevan a la no aprobación de dichos procesos indispensables en una acreditación particular para este programa.

La relación entre la deserción estudiantil y los mecanismos de evaluación es un tema complejo que puede influir significativamente en la permanencia de los estudiantes en un programa educativo. Cuando las evaluaciones son percibidas como injustas, excesivamente difíciles, o desconectadas de las habilidades y conocimientos que los estudiantes están desarrollando, pueden generar altos niveles de ansiedad, frustración y desmotivación. Estos sentimientos negativos pueden llevar a los estudiantes a sentirse incapaces de cumplir con las expectativas académicas, lo que, en algunos casos, los impulsa a abandonar sus estudios. Además, la falta de retroalimentación constructiva y la ausencia de apoyo durante el proceso evaluativo pueden agravar esta situación, al dejar a los estudiantes sin un camino claro para mejorar y superar sus dificultades. Por tanto, es importante establecer si en una institución como el SENA, la evaluación influye en la deserción para que pueda establecerse como una variable a considerar.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo afectan los procesos de evaluación en la deserción de los estudiantes (aprendices) perteneciente al (PCFI) del Centro de Servicios Financieros de la regional Bogotá D. C.?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo General

Describir como afecta la evaluación sobre los índices de deserción en los aprendices del programa Tecnólogo en Gestión Contable y de Información Financiera del Centro de Servicios Financieros de SENA, Regional Bogotá, Distrito Capital, entre el segundo semestre del 2022 y el primer semestre del 2023.

1.5.2. Objetivos específicos

1. Determinar los mecanismos y tipos de evaluación que aplica el SENA en el programa Tecnólogo en gestión contable y de información financiera.
2. Conocer la percepción de los aprendices sobre la forma en que son evaluados dentro del programa Tecnólogo en gestión contable y de información financiera.
3. Identificar aspectos de la evaluación del aprendizaje, que pueden incidir en la deserción de los aprendices, pertenecientes al (PCFI), a través de una encuesta.
4. Establecer las fortalezas y las debilidades de la evaluación y la influencia en la motivación que perciben los aprendices del programa para que continúen su formación.

1.6. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Alrededor de los procesos de deserción en educación superior hay diversos estudios que se centran en ciertas causas de la deserción, en especial cuestiones sociales, transformaciones educativas y situaciones personales, que llevan a los estudiantes a retirarse antes de culminar su formación.

El entender las causas de la deserción ha ocupado un lugar importante en el análisis, la evaluación y la búsqueda de alternativas para disminuir el abandono de las aulas de clase y los procesos de formación. Braxton (1997), plantea 5 enfoques que permiten dicho análisis de una manera puntual, a saber: psicológicos, sociológicos, económicos, de interacciones y organizacionales. Del estudio de estos enfoques se han desprendido diversas investigaciones.

La primera investigación de la cual se quiere hacer referencia es: Identificación de las causas de Deserción (SENA 2020), cuyo objetivo es entregar a la entidad recomendaciones para mitigar las causas de abandono del grupo de valor, aprendices de los programas de formación SENA, Dentro de las conclusiones de este estudio, podemos resaltar:

- ✓ Son los aprendices jóvenes, quienes mayoritariamente atribuyen la deserción a motivos económicos y familiares, mientras que los aprendices con mayor edad atribuyen la deserción a motivos laborales.
- ✓ Son las estudiantes (aprendices) mujeres las más afectadas por situaciones familiares y de salud y, por tanto, atribuyen a estas, los factores de deserción.
- ✓ Estar sin empleo, es una categoría asociada a un buen número de aprendices desertados de la formación del SENA.

Este estudio ofrece datos sobre algunas categorías que sin duda causan la deserción en un alto porcentaje como las condiciones sociales económicas, familiares, pero no hace evidente la influencia de lo académico y en particular de la evaluación, por lo que valida la necesidad

de una investigación con esta orientación. Por otra parte, esta investigación se hace sobre la generalidad de la deserción en el SENA, por lo que da luz de estas generalidades, pero no particulariza el proceso de formación sobre el cual se está trabajando en esta investigación. Por lo anterior sus datos se toman como base, pero no son fundamentales para nuestro propósito ya que no acaban de reflejar la especificidad de este trabajo.

Un segundo trabajo y con la perspectiva de la evaluación, que es la categoría que nos ocupa es el de Guajardo (2018), titulado "Evaluaciones en la Universidad desde la óptica de estudiantes de primer año, UNP" cuyo objetivo es indagar sobre los obstáculos hallados por cursantes de primer año al enfrentarse con las instancias de evaluación.

Dentro de las conclusiones de este estudio podemos resaltar

- ✓ Prestar atención a la evaluación nos permite situarnos en un marco para trabajar en instituciones educativas y una forma de centrarse en lo realmente importante: el aprendizaje del alumnado y la necesidad de retroalimentación que permita superar las dificultades dando esperanza y desarrollando emociones positivas frente al proceso de formación.
- ✓ La evaluación incidirá directamente en los objetivos y la meta de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, en la motivación que permita avanzar en el alcance de metas individuales y colectivas.
- ✓ El conocimiento sobre la evaluación y sobre lo que se evalúa es importante para los estudiantes a la hora de la presentación de las pruebas y la manera de enfrentarlas para aumentar los porcentajes de éxito.

Este trabajo de investigación se tiene en cuenta, porque la categoría que se quiere estudiar como posible causa de deserción en este estudio es la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes frente a la evaluación cobra sentido para esta investigación, ya que permite visualizar si la evaluación en sí, el cómo presentarla, los instrumentos y los procesos que la rodean son adecuados y no influyen en la deserción, o por el contrario pueden

influir significativamente, al causar en el estudiante emociones negativas que puedan hacerle pensar en la posibilidad de apartarse de un proceso de formación.

Otro de los estudios a abordar es el realizado por Cosso (2010), Masificación y exclusión en el sistema educativo. Chile y Argentina en Perspectiva. Algunas reflexiones finales de este trabajo;

- Las posibilidades de éxito en el sistema educativo se reflejan, según los propios sistemas educativos, en el mérito de los alumnos, de esta manera el sistema excluye a aquellos alumnos que no logran superar ciertas “pruebas” ya que su mérito no fue suficiente.
- Lo que actualmente prevalece, sostiene Guzmán (2005) citado por cosso (2010), no son las formas en las que se va construyendo el aprendizaje, sino que lo que prevalece son los resultados obtenidos o índices de eficiencia.

Esta investigación, revela cómo los resultados obtenidos en el proceso de formación determinan el éxito o el fracaso en un proceso de formación y, por tanto, dejan la posibilidad de pensar en alguna relación entre la evaluación que evidencia resultados, con la deserción por la no superación de los mínimos establecidos para aprobar un proceso de formación.

Por otra parte, está el trabajo sobre la evaluación y su incidencia en la deserción escolar de Silvera (2016) quien parte de la premisa de una evaluación que incide en la deserción e intenta develar si las falencias de la evaluación que causan deserción en el sistema tienen carácter institucional, o es responsabilidad de los actores directos: docentes y estudiantes. Dentro de las conclusiones más relevantes, en este trabajo, se plantea que a pesar de los esfuerzos de los últimos años por dar una nueva perspectiva a la evaluación, intentos ingentes por cambiar su concepción técnica para llevarla a un escenario cualitativo, humanizante e integral, no se ha podido llegar a una verdadera transformación y que es desde

la legislación educativa que deben registrarse cambios profundos que revalúen el carácter punitivo y autoritario que lleva a la comparación de resultados citando a Moreno (2009).

Silvera (2016), citando al MEN (2008), se refiere a lo ético de la evaluación y su relación directa con la formación integral de los estudiantes influyendo incluso en su desempeño futuro a nivel social. Por lo anterior, la resignificación de la evaluación es una tarea vital para evitar que la evaluación se convierta en un podio por el que las instituciones compiten dejando a un lado al ser humano que se educa a través de un proceso, su individualidad y su ritmo de aprendizaje. Este estudio de Silvera (2016) también concluye que el sistema educativo y en concreto la forma de evaluar influyen en daños a nivel social, económico y afectivo frustrando vidas y sueños y plantea que el fenómeno de la deserción está directamente relacionado con estos enfoques evaluativos y metodologías de enseñanza.

El estado del arte que se esboza en los párrafos anteriores indica que, a nivel del SENA, no se ha establecido una relación directa entre la deserción de los aprendices y la evaluación, pero si se han determinado causas relacionadas con categorías como la edad, el género y los roles sociales relacionados con situaciones económicas y afectivas que juegan un papel importante a la hora de desertar de la formación. Sin embargo, otros estudios de los que se pueden tomar algunas referencias indican que la evaluación tiene un papel protagónico y que prestar atención a la evaluación puede dar luces a las instituciones para establecer estrategias que permitan mejorar los procesos educativos, incluyendo la misma forma de evaluar. Además, dentro de las conclusiones más importantes encontradas en esta búsqueda está el reconocimiento de la evaluación como un factor de deserción que además se relaciona con categorías encontradas en el estudio realizado directamente por el SENA que habla de la emoción, la situación económica y los roles sociales. Lo anterior, ofrece un panorama que incentiva a esta investigación a profundizar en el verdadero papel de la evaluación en los procesos de deserción en los aprendices del programa Tecnólogo en Gestión Contable y de Información Financiera del Centro de Servicios Financieros de SENA, Regional Bogotá,

donde se evalúan competencias que de no tenerse bajo los parámetros establecidos y ser logradas dentro de los tiempos acordados no hacen apto al aprendiz para desempeñar actividades a nivel laboral.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Para abordar la relación entre evaluación y deserción es necesario situar el escenario de la enseñanza, la didáctica y acciones pedagógicas que involucra la educación. Por ello, a continuación, se trabajará en los conceptos claves que permitan establecer las bases y el contexto que nos permita el análisis de la evaluación en la deserción.

Para iniciar y en concordancia con las bases que nos preparan para el presente estudio, y acudiendo a las teorías trabajadas, hemos de situar al SENA como institución.

2.1. EL SENA COMO INSTITUCIÓN

Las políticas educativas de un país o una región actúan de manera particular sobre las estructuras que organizan la educación y, por tanto, el conocer el tipo de institución, puede dar luz sobre sus dinámicas institucionales. En Colombia, las políticas educativas han venido cambiando, transformándose desde una educación estatal más preponderante a una educación privada. Lo anterior, producto de la expansión acelerada de instituciones y la diversificación de la educación que se ofrece: técnica, tecnológica, profesional; las condiciones del funcionamiento de la educación, (Ley 30, 1992), que además establece la búsqueda de objetivos diversos frente a la persona que se quiere formar a nivel de perfiles y competencias.

Las instituciones se pueden clasificar en dos grandes grupos: Por un lado, las instituciones burocráticas que rigen su actuar por políticas estandarizadas que llevan la educación a lo que se espera, lo que debe ser según estándares y políticas estatales. Por otro lado, las instituciones democráticas cuya estructura que deriva de luchas sociales, que encuentran en el conflicto una oportunidad de mejora que lleva a buscar objetivos, diversos frente a la persona que se quiere formar a nivel de perfiles y competencias (Duschatsky, 2001).

El SENA, surge en el año de 1957, de manera oficial, a través de un decreto de ley, (Ley 118, 1957). y como producto de la reunión de trabajadores organizados, empresarios, la OIT

(Organización Internacional del trabajo) y representantes de la iglesia católica. Su origen, es entonces producto de la movilización social, en busca de una educación con propósito, por lo que califica como una institución democrática. Sin embargo, al tener carácter estatal, aunque con cierta autonomía, el SENA, como institución, está regido por políticas que buscan un *deber ser* de la educación, que busca desarrollar unos perfiles a partir de procesos estandarizados y regulados, con una ética en la que se disciplina al estudiante controlando su ingreso a la vida social Duschatsky (2001), por lo que también califica como institución burocrática. Esta doble caracterización, sin duda permea la dinámica institucional e influye en su organización curricular interna. Según, De Alba (1998), La dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículo, toda vez que es la institución educativa donde se concreta la síntesis de los elementos culturales, los conocimientos, valores, experiencias y actitudes que conforman una determinada propuesta política-académica.

El SENA como institución de formación para el trabajo tiene procesos que llevan a la acreditación y titulación de sus aprendices hecho importante

- **Acreditación** Durante el proceso formativo, los estudiantes deben demostrar la adquisición y el dominio de competencias relacionadas con el programa de formación, este proceso de acreditación implica la realización de evaluaciones teóricas y prácticas, además de la elaboración de proyectos específicos, dependiendo del programa y de los lineamientos del SENA., para el caso del programa que nos ocupa tenemos:

-Prácticas Empresariales: donde los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en un entorno laboral real. Estas prácticas son supervisadas y evaluadas por el SENA y la entidad receptora.

-Proyecto integrador: El (PCFI) y algunos otros del SENA requieren que los estudiantes desarrollen un proyecto integrador al finalizar su formación. Este proyecto puede consistir en

la elaboración de un plan de negocios, un análisis financiero, u otro proyecto relacionado con la gestión contable y financiera.

- **Titulación:** Una vez completado el proceso de formación, acreditación de competencias y cumplimiento de los requisitos del programa, el SENA otorga el título de Tecnólogo en Gestión contable y de información financiera a los estudiantes.

2.2. EL CURRÍCULO

El currículo, como lo resume Cobo (2022), en términos generales, se refiere al conjunto de relaciones sistémicas con el fin de planificar, organizar, ejecutar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes permitiendo su desarrollo individual y social. En contexto, para Colombia, currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115, art. 76 MIn Educación, 1994). En el SENA la construcción del currículo responde, por su puesto, a sus objetivos de aprendizaje, a las características de las personas que se quiere enseñar, al dónde y al cómo, lo que se resume en la siguiente gráfica:

- **Currículo visible:** Vales, y Peláez (2016), hace referencia a la parte del plan de estudios o programa educativo que está formalmente estructurada, planificada y comunicada por las instituciones educativas. Incluye los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza, los criterios de evaluación y los recursos educativos utilizados. Este currículo es explícito y se encuentra claramente definido en documentos oficiales, como programas de estudio, guías curriculares y planes de lecciones. Es lo que los estudiantes y los padres pueden ver y entender sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan en el transcurso de su educación formal.

- **El currículo oculto:** Según, Lucas (1987) hace referencia a los elementos no explícitos, no planificados y no comunicados formalmente del proceso educativo. Estos aspectos se transmiten de manera implícita a través de la cultura escolar, las interacciones entre estudiantes y profesores, las normas no escritas, las actitudes y valores que se fomentan en el entorno educativo. A menudo, el currículo oculto puede influir significativamente en la socialización de los estudiantes, en la formación de sus actitudes, valores, creencias y comportamientos, aunque no estén directamente relacionados con los objetivos formales del currículo visible. Es importante reconocer tanto el currículo visible como el currículo oculto en el proceso educativo, ya que ambos influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y en su desarrollo integral.

2.2.1. PREGUNTAS QUE CARACTERIZAN EL CURRÍCULO EN EL SENA

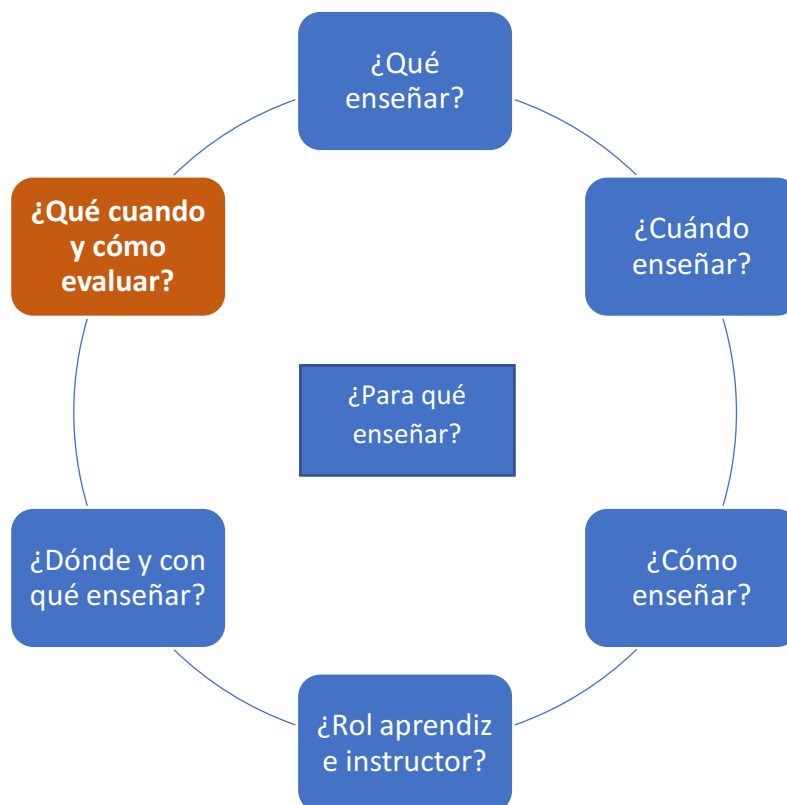


Figura 1. Adaptado por el autor de (César Coll, Psicología y Currículo, 1985)

El centrar la caracterización del currículo en estas preguntas, permite contextualizar, enfocar y planear una enseñanza pertinente y estructurada con claridad en la metodología, los enfoques y los objetivos pedagógicos para sus líneas de formación. Estas características del currículo permiten enmarcar lo que se constituye como el modelo pedagógico para el SENA.

2.3. MODELO PEDAGÓGICO

Para el aprendizaje en las instituciones se requiere establecer el modelo pedagógico sobre el que se basará y se construirán los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas y los objetivos de aprendizaje enfocados en las características de los estudiantes, para quienes van dirigidos. Un modelo pedagógico es concebido como una categoría descriptivo-explicativa para la estructuración teórica de la pedagogía, la cual adquiere sentido en la medida que es contextualizada históricamente (Vives, 2016). Hay diversos pedagógicos bajo las diferentes concepciones pedagógicas y clasificarlos resulta un arduo trabajo y depende de las visiones que surgen de cada modelo.

No hay un modelo pedagógico que pueda abarcar todas las necesidades, estrategias y problemáticas de aprendizaje que se detectan en diferentes contextos (Ortiz, 2011). Dentro de los modelos más conocidos, están: el tradicional, conductista y constructivista, cada uno con sus particularidades y objetivos pedagógicos. Incluso, instituciones como el SENA toma elementos de diferentes modelos para construir el propio como se ilustra en el siguiente aparte.

2.3.1. MODELO PEDAGÓGICO SENA



Figura 2. Tomado, modelo pedagógico institucional, SENA.

Para el SENA, el modelo pedagógico está inscrito dentro del criterio, educación para el desarrollo y bajo el paradigma cognitivo humanista que se caracteriza por ser flexible, humanista y sistémico, promoviendo la creatividad, la innovación, la autogestión, además de valores éticos y sociales (Ramos, 2016). Este modelo, involucra la teoría psicogenética de Piaget, quien plantea un proceso evolutivo en la cognición del estudiante que le permite pasar de un estadio de conocimiento a otro, considerando las ideas previas para la construcción y la asimilación de nuevo conocimiento Arias (2017). Por otra parte, acude a la socialización en los procesos cognitivos superiores, sobre lo cual, Mejia (1996), asegura al respecto que “el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones o habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social”.

Este modelo pedagógico del SENA acude a Vygotsky y la Zona de Desarrollo próximo, que describe que a partir de la interacción y la cooperación social entre el estudiante y el adulto que poseen el conocimiento, pero también se da en la interacción con sus compañeros. Esta

interacción, se orienta al conocimiento del mundo, al contexto que rodea al estudiante, a través de procesos organizados con objetivos de aprendizaje que puedan cumplirse en situaciones cotidianas; de tal manera, que no solo se adquiere el conocimiento, sino que permite el desarrollo del individuo a partir de la influencia del otro (Labarrere SARduy, 2016). Por último, pero no menos relevante dentro de este modelo, se retoma el aprendizaje significativo de Ausubel, quien plantea el aprendizaje como un cambio de estructuras cognitivas sobre las que trae el estudiante, es decir, ideas previas con las que puede relacionar el nuevo conocimiento; que, además, debe ser significativo en la medida en que el estudiante pueda abordarlo tanto desde lo que conoce, desde su contexto, pero también encontrando utilidad en el mismo (Ausubel, 1983).

Todo lo anterior genera el desarrollo de metodologías puntuales que ponen en marcha el modelo pedagógico constituido por el SENA, para la práctica de la enseñanza y el proceso del aprendizaje de los estudiantes (aprendices). Estas metodologías involucran, entre otras, la formación por competencias, el trabajo colaborativo y el aprendizaje por proyectos.

2.3.2. COMPETENCIAS

Zabala (2008), trabaja en las diferentes definiciones de competencia, relacionadas con la educación y desarrolla una idea central sobre lo que es competencia, a partir de su análisis: la competencia debe permitir a una persona identificar lo que necesita para afrontar y generar respuestas a las situaciones problema que enfrentará en su vida, en diferentes contextos a través de componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. Por su parte, Tobon (2005), habla de competencia como el actuar creativo de las personas, frente problemas de su vida cotidiana y la generación de soluciones, a través del saber ser, el saber conocer y el saber hacer en contexto y respondiendo a necesidades humanas. Para el SENA las competencias a desarrollar por parte de los aprendices en los procesos de formación y en específico para el programa Gestión Contable y de Información Financiera se listan a continuación.

- **Competencia laboral**

Las competencias laborales se refieren a las capacidades y habilidades que pueden evaluarse para establecer el desempeño satisfactorio de una persona en una actividad determinada. En este caso se evalúa no solo el saber sino también el hacer. De esta manera, en la definición de competencia se integran el conocimiento y la acción.

Las capacidades que permiten desempeños satisfactorios se forman a partir del desarrollo de un pensamiento científico-técnico reflexivo, de la posibilidad de construir marcos referenciales de acción aplicables a la toma de decisiones que exigen los contextos profesionales, de desarrollar y asumir actitudes, habilidades y valores compatibles con las decisiones que se deben tomar y con los procesos sobre los cuales se debe actuar responsablemente, (Catalano, 2004).

Esta capacidad para desempeñar funciones productivas en contextos diferentes. En el SENA se evidencia en las prácticas que realizan los aprendices en momentos y lugares establecidos para ello, durante su formación, En el caso del programa programa Gestión Contable y de Información Financiera que nos ocupa, se realizan las prácticas empresariales a través de las cuales los aprendices aplican los conocimientos aprendidos en un entorno real, además de los proyectos integradores que consisten en la elaboración de un trabajo de análisis o planificación, relacionados con dicha gestión contable y financiera.

- **Competencia social**

Las competencias sociales hacen referencia a las capacidades de una persona para llevar a cabo una interacción social idónea, tanto a nivel interpersonal, intrapersonal, como ciudadano y en relación con el ambiente. La interacción idónea en el contexto social implica una interacción de carácter racional, ético y estético Abbagnano (2004). Esta competencia es importante para la filosofía SENA, pues se espera que los aprendices se integren a la sociedad y sean agentes dinámicos, éticos capaces de relacionarse y aportar a la sociedad.

- **Competencias básicas**

Estas competencias hablan de lo cotidiano, de las actitudes y actuaciones e interacciones diarias en diferentes niveles de conocimiento, comprensión, argumentación y resolución de problemas cotidianos.

Aprendizajes básicos que cualquier persona necesita para desenvolverse activamente en la sociedad Moya (2011). En este sentido, teniendo en cuenta que el SENA forma para el trabajo, es indispensable que el aprendiz adquiera unas competencias básicas que le permitan el desempeño en lo cotidiano, la interacción con comunidades relacionadas al sector productivo sobre el que se basa su formación y por ende que le den herramientas para aportar a la sociedad desde su formación integral.

- **Competencias transversales**

Para el SENA Son competencias relacionadas principalmente con el desempeño laboral y productivo. En general, es la capacidad y la aptitud para enfrentar las situaciones de manera creativa y pertinente, utilizando los recursos adquiridos a través del proceso de formación tales como conocimientos, saberes, habilidades culturales, sociales, éticos, científicos que permitan la acción, la funcionalidad de lo aprendido. La competencia se presenta en la acción, en el hacer, no puede estar presente antes de haberla llevado a la práctica, (Perrenoud, 2001).

- **Competencias específicas:**

Son las competencias que se obtienen de manera particular en las diferentes áreas del conocimiento y que tienen su base en las competencias genéricas o básicas, generando metodologías específicas según el área de conocimiento Villardon (2015).

Para el SENA corresponden a las funciones productivas propiamente dichas y constituyen los Mapas Funcionales y se expresan en las Normas de Competencia Laboral NCL. Rivera

(2008). en el caso del programa que nos ocupa estarán relacionadas con conocimientos, comprensión e interpretación de sistemas contables, principios de gestión, los sistemas financieros a nivel nacional e internacional, entre otros.

2.3.3. TRABAJO COLABORATIVO

Esta metodología de trabajo está diseñada para privilegiar el aprendizaje a través de apoyos mutuos en equipos pequeños formados, generalmente el aula. Este tipo de aprendizaje parece favorecer el trabajo en equipo, el pensamiento Crítico. Es Piaget, quien reconoce la importancia de la interacción social en el favorecimiento del aprendizaje, idea que es fortalecida por las expuestas por Vygotsky, frente al aprendizaje y la interacción social dando lugar al constructivismo social. (Escarbajal, 2010).

(Zañartu, 2003, pág. 3), señala que, en la conceptualización de aprendizaje colaborativo, debe tenerse en cuenta al aprendizaje cooperativo ya que los dos tienen como fundamento el constructivismo, el cual afirma que el estudiante puede relacionarse para construir conocimiento. Si bien, el aprendizaje colaborativo tiene un enfoque socio cultural y el cooperativo piagetiano, la interacción y el trabajo en equipo son ejes comunes. Este enfoque, para el SENA, integra su proyección social que comprende la necesidad trabajar de manera colaborativa para alcanzar objetivos comunes. El SENA tiene como una de sus premisas formar personas que aporten a la sociedad, que se integren a ella y promuevan su desarrollo a partir de la unión de fuerzas productivas con un objetivo común.

- **El aprendizaje colaborativo**

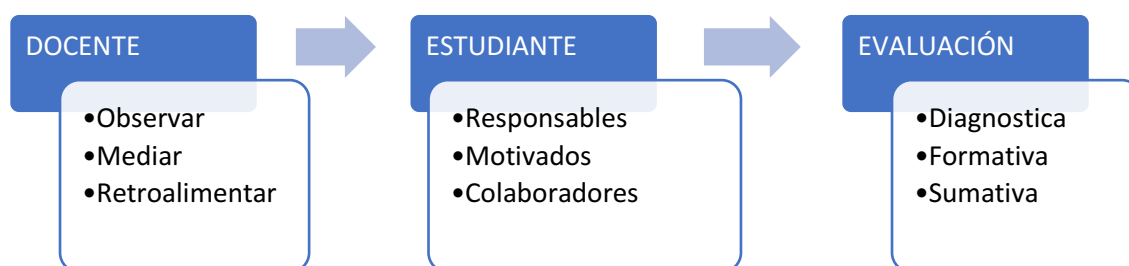


Figura 3. Elaborado por el autor. Aprendizaje Colaborativo.

En el aprendizaje colaborativo, el docente es un diseñador instruccional que define objetivos a partir de lo propuesto por sus estudiantes, distribuye grupos, establece recursos, además de un mediador que observa que los estudiantes trabajen juntos, que estén realizando bien su trabajo para retroalimentar contantemente.

Los estudiantes, por su parte, son responsables de su aprendizaje determinando qué problemáticas a solucionar, son significativas. Y, son en últimas, los que llevan a cabo las actividades acordes a sus objetivos. Están motivados, al punto que disfrutan su aprendizaje y gustan de resolver problemas y comprender ideas. Los estudiantes comprenden el aprendizaje como una actividad social que les permite recibir y aportar en un grupo, reconociendo las habilidades propias y las de sus compañeros, abiertos a escuchar ideas, (Collazos, 2006).

2.3.4. APRENDIZAJE POR PROYECTOS

El Aprendizaje por en Proyectos, también conocido como aprendizaje basado en proyectos, como su nombre lo indica, tiene como base fundamental la realización de trabajos enfocados a la resolución de problemáticas significativas y reales para los estudiantes, permitiéndoles ser protagonistas de su propio aprendizaje, un aprendizaje útil y contextualizado. En este modelo los estudiantes planean implementan y evalúan proyectos más allá del aula. (García, 2015)

Este tipo de aprendizaje contempla el rol del docente como un orientador del aprendizaje que se obtendrá del proyecto en marcha, lo que permite a los estudiantes alcanzar cierto nivel de autonomía y la responsabilidad frente a propio aprendizaje (Johari, 2008)

Por otra parte, el rol del estudiante implica apropiarse su proceso de aprendizaje asumiendo toma de decisiones, indagación y construcción de conocimiento Sánchez (2013). En definitiva, este tipo de trabajo promueve la autonomía, que sin duda da herramientas a los estudiantes para involucrase en su aprendizaje, decidir estrategias y afrontar consecuencias.

Lo anterior, acerca a la persona que habrá de afrontar sus decisiones y aplicar sus conocimientos para la resolución de problemas en su propia vida y contexto Willard (2003) , el aprendizaje por proyectos aporta a los estudiantes en aspectos como la capacidad para trabajar en equipo, realizar buenas presentaciones y expresar ideas en ponencias y exposiciones, desarrollar aprecio por la asignatura y el trabajo; además de mostrar una mayor motivación y disminución del estrés a través de una mejor relación con el profesor y sus compañeros. (García, 2015)

En el SENA, los estudiantes realizan proyectos productivos que dan cuenta de su trabajo, la apropiación de conceptos, el desarrollo de competencias y el alcance de objetivos socializados frente a compañeros e instructores, proceso que permite evaluar aprendizajes.

2.4. LA ENSEÑANZA

La enseñanza es la práctica que permite la transmisión de conocimientos y habilidades. Para Davini (2008) la enseñanza y la manera de hacerlo son cuestiones que nos han ocupado desde el inicio de nuestra sociedad; transmitir saberes culturales, oficios, conocimiento y prácticas, es de vital importancia para el desarrollo humano. Además, dice Davini (2008) una de las formas de aprendizaje más importantes ocurre cuando una persona o un equipo ayuda a otros a aprender, es decir cuando la enseñan.

Por otra parte, desde lo pedagógico, la enseñanza ha evolucionado sus métodos, que pueden variar según los objetivos del aprendizaje que se quieran alcanzar y, por supuesto, las personas involucradas en la práctica. Sin embargo, Feldma (1999) aclara, que el acto mismo de la enseñanza no involucra necesariamente un aprendizaje, no se constituye en un logro, sino que tiene un propósito, el de promover el aprendizaje.

Un método de enseñanza implica la relación estudiante y profesor, en la que este último estructura el propósito, la actividad y los medios para que el alumno adquiera el conocimiento, asimile el contenido de la enseñanza, lo que lleva a reconocer el carácter activo y reflexivo que tiene el docente en esta práctica (Davini, 2008).

Para Alcoba (2012) , un método de enseñanza no se resume en las actividades y técnicas que usa el profesor para lograr los objetivos trazados, sino que debe considerarse como un todo, en el que influye la manera en la que el docente las trabaja, pudiendo diferenciarse a través de dicha acción, el método preciso que el profesor aplica. Además, este método debe tener un nombre y el conocimiento de toda la comunidad sobre el mismo, lo que permite identificarlo. Entonces, los métodos de enseñanza son variados y dependen de los propósitos de aprendizaje y de la forma en que se lleva a cabo la práctica de la enseñanza.

2.4.1. Enseñanza y aprendizaje

Como se había descrito, la enseñanza es una práctica voluntaria que tiene como propósito el aprendizaje. Por tanto, la relación entre práctica y aprendizaje se establece de manera metódica, implicando pasos y maneras de producir un nuevo conocimiento. Es válido aclarar, que estos pasos son diferentes según sean diferentes los propósitos y la manera de entender y activar del docente. La enseñanza puede ser entendida como la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios (Stenhouse, 1995).

Todo lo que conocemos, hacemos y sabemos se debe al aprendizaje el cual involucra un cambio de paradigma, de visión, de comportamiento que permanecen a través del tiempo. (Davini (2008). Por ello, El modelo pedagógico del SENA que hace referencia al aprendizaje significativo, busca la formación de personas cuyo aprendizaje permanezca en el tiempo y sea aplicable en un contexto social con un aporte real en contexto. Por otra parte, para Ausubel (1983), el objetivo central del aprendizaje significativo es la comprensión a partir de la construcción de conocimiento que involucra, los conocimientos previos, la utilidad de lo aprendido, su aplicación que, además, como lo expresa Davini (2008), toma significado en la vida y en el contexto de quien aprende, es decir es un sujeto activo en el aprendizaje y ha de seguir aprendiendo sobre lo aprendido en una sociedad cambiante y dinámica que exige la comprensión de hechos previos y la capacidad de adaptarse a los nuevos retos de su entorno.

2.4.2. La enseñanza y la didáctica

En la enseñanza, la didáctica juega un papel importante porque, no solamente, se trata de qué enseñar, sino como enseñarlo, cuáles son las estrategias para facilitar la enseñanza y promover el aprendizaje. Diaz (2009), resalta la importancia de la didáctica en la enseñanza y la centra aspectos como: para qué enseñar, como enseñar y la definición de la forma particular de hacerlo.

La didáctica se desarrolla a medida que brinda los elementos que permiten entender y mejorar la práctica de la enseñanza. A través de ella, se detectan y se afrontan problemas de la enseñanza, rol del docente y el actuar en el aula.

Diaz (2009), además clasifica la didáctica en general y específica, lo que, para instituciones como el SENA, es evidente. Así, hay maneras de enseñar y facilitar la enseñanza que pueden aplicarse a diferentes escenarios, pero cuando se trata de un área específica de formación, las didácticas también deben especificarse. Seguramente, no es igual la didáctica que aporte a la formación en contabilidad o administración que la didáctica para formar en un campo práctico como el técnico en cocina o zootecnista. Por ello, el SENA se sirve de diferentes metodologías tanto para la formación como para la evaluación.

2.5. LA EVALUACIÓN

La evaluación, en general, se define como las estrategias que permiten valorar un aprendizaje, el cumplimiento de un objetivo, un proceso a partir de criterios preestablecidos. La evaluación se constituye como un factor importante en la práctica de la enseñanza y el proceso de aprendizaje, ya que permite el control del trabajo, la revisión de procesos y rendimiento de los estudiantes. Desde la didáctica, en cuanto a metodologías y motivaciones que faciliten los procesos de enseñanza- aprendizaje, Anijovich habla de la evaluación formativa compartiendo con los estudiantes lo que el docente quiere que aprendan, lo que, en últimas brinda sentido al estudiante sobre lo que aprende y evaluar su propio desempeño. Por su parte Davini (2008) habla de la evaluación desde tres perspectivas: la evaluación

diagnostica, la evaluación formativa y la evaluación recapituladora, explicándolas de la siguiente manera:

- **Evaluación diagnóstica:** se puede presentar al inicio del proceso de aprendizaje para determinar ideas previas, potencialidades e intereses. Pero también puede llevarse a cabo, de manera constante, para identificar dificultades que puedan presentarse.
- **Evaluación formativa:** acompaña diferentes actividades y orienta para tomar decisiones en el proceso. Esta evaluación permite la identificación progresiva, detectar problemas, interpretar avances, retroalimentar, acompañar y reorientar. Black (2003), define la evaluación formativa, como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar.
- **Evaluación Recapituladora:** generalmente, se presenta al final del proceso de formación y permite establecer los logros alcanzados, evalúa productos de formación, hace balances de los procesos, y permite reorientación de proceso a futuro.
- **Evaluación sumativa:** Se basa en la fiabilidad de la información obtenida a partir de procesos evaluativos, por ello requiere de instrumentos que permitan medir los resultados finales de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Rosales, (2014).

2.5.1. Modelos de evaluación

La evaluación no es una actividad con especificidad, por lo que hay modelos de evaluación con marcadas diferencias en cuanto a procesos y objetivos. Gvirtz y Palamidess (2006), señalan dos modelos, el primero hace referencia a la evaluación del producto de un aprendizaje con el fin de calificarlo y el segundo se proyecta hacia la emisión de un juicio con

cierta complejidad que involucra la revisión del desempeño del estudiante, pero, además revisa la estrategia de enseñanza utilizada.

En el primer modelo priman el instrumento de evaluación referido, generalmente, a una prueba y la medición de las respuestas a dicha prueba. Estas pruebas, se dividen en las enfocadas a la norma, que permiten comparar a un alumno con otro en cuanto a su desempeño en la prueba, es decir el que presenta una buena prueba según los requisitos y el que presenta un mal resultado por debajo de lo esperado para el grupo. Por otra parte, están las mediciones enfocadas al nivel de estándar alcanzado por un estudiante frente a los objetivos de aprendizaje propuestos. En ambos casos, y el problema de este primer modelo, es que el evaluador solo observa los resultados de la prueba, pero no establece las causas que se esconden detrás de estos resultados, ni revisa los diferentes procesos para llegar a los desempeños obtenidos.

El segundo modelo de evaluación considera que esta no puede centrarse solo en el producto del aprendizaje, sino que ha de tener en cuenta diversos elementos que permean los procesos de aprendizaje, por lo que debe ser un proceso reflexivo que incluya el análisis de los desempeños, las estrategias e incluso del currículo que organiza los aprendizajes y, por supuesto, el contexto en el que se lleva a cabo el acto de enseñar y aprender. Por lo que a diferencia del primer modelo se cambia el concepto de prueba por herramientas de evaluación, las cuales son variadas y hacen parte de una actividad evaluativa continua, que está en diferentes momentos del aprendizaje. Por ello, este modelo incluye los conceptos de evaluación diagnóstica, evaluación formativa y retroalimentación. Para Gvirtz y Palamidess (2006), este modelo, a diferencia del anterior no es retrospectivo sino prospectivo ya que busca que lo que reste por aprender tenga mejoras en cuanto a las estrategias para que también se produzcan cambios positivos en el desempeño de los estudiantes.

Este segundo modelo se acerca a lo que debería esperarse de una evaluación reflexiva y eficiente. Para Anijovich (2017), "... La evaluación de los aprendizajes significa más que medir el rendimiento académico y obtener una calificación. Es por ello, nos referiremos a la

evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes.” Sin embargo, es importante reconocer que a pesar de tener la clara visión de lo que debe ser, en general, la evaluación, el primer modelo planteado, sigue siendo el modelo aplicado en diferentes momentos de una etapa formativa, en particular por los reportes académicos que se deben brindar a través de calificaciones y pruebas estandarizadas.

Para Anijovich y González (2021), las buenas prácticas evaluativas deben estar directamente relacionadas con las buenas prácticas de enseñanza. De tal manera, que se comprenda el sentido que tiene evaluar y el sentido que adquiere una evaluación en un momento dado de la enseñanza, que se dialogue sobre las diferentes situaciones que se presentan en el camino, tanto positivas como negativas, con el fin de reflexionar y mejorar. Además de identificar que hay que mejorar y cómo mejorarlo para aprender más y mejor.

Camilloni (1998), se refiere a la posibilidad de mejorar las pruebas antes de realizarlas. Esta mejora, comienza cuando surgen preguntas como: “¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?”

Para el SENA, La evaluación formativa, adquiere especial atención y origina la retroalimentación y los planes de mejoramiento, reglamentados, para garantizar la superación de dificultades en el proceso de aprendizaje. Además, se hace seguimiento a los avances, mediante la evaluación de competencias de aprendizaje, que se establecen a partir de evidencias analizadas y permiten al formador o tutor emitir juicios frente al alcance o no de los objetivos de aprendizaje. En este proceso, se consideran las evidencias previas de aprendizaje que incluyen: conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con las potencialidades y competencias a alcanzar por los aprendices.

2.5.2. Evaluación en el SENA

Cuando se evalúa en el SENA, se tiene como foco el desempeño del aprendiz frente al conocimiento, el ser y el hacer, dentro del programa de formación correspondiente. Y, en consecuencia, la evaluación está dirigida al mejoramiento en el desarrollo de competencias a través de técnicas escogidas por el instructor para alcanzar los objetivos. Técnicas y lo que buscan, se sintetizan a continuación:

Tabla 1. Evaluación SENA

Técnica de...	Busca...
Observación	Obtener evidencias de habilidades, destrezas, actitudes y aplicación de conocimientos, en forma detallada.
Simulación	Generar condiciones similares a las normales, teniendo control de situaciones complejas.
Entrevista	Clarificar evidencias documentales, revisar y complementar las de desempeño de producto o de conocimiento mediante una charla personal entre instructor y aprendiz.
Mapas	Representar jerárquicamente, conceptos y proporciones sobre un tema determinado y las conexiones que ha logrado establecer entre ese conocimiento y otros que posee el aprendiz.
Casos de estudio.	Evaluar competencias relacionadas con análisis de formación, toma de decisiones y trabajo en equipo de niveles directivos, mediante información real o hipotética, que genera preguntas para resolverlas, según la estrategia definida por el instructor. Davini (2008).
Valoración de producto.	Valorar y evaluar los productos cuando éstos, son observables y generados por la función productiva o formativa del aprendiz. Permite el uso de instrumentos tales como las listas de chequeo y las escalas de estimación, los productos en el caso del

	programa de gestión contable y financiera son los proyectos integrados y los resultados de las prácticas empresariales.
Formulación de preguntas	Obtener evidencias de los conocimientos esenciales para el desarrollo de las competencias obtenidas por el estudiante a través de preguntas prediseñadas..

La evaluación, se visualiza, generalmente, como aquella que permite hacer un juicio sobre alcances de objetivos o actividades bien o mal ejecutadas. Pero, la evaluación va más allá, y hace parte de la enseñanza ya que permite mejorar las prácticas, evaluar las actividades, detectar fallos, corregir procesos, repensar didácticas y, como centro de este estudio bajar índices de deserción por pérdida de motivación, sensación de fracaso, no alcance de aprendizajes esperados. En síntesis, para Davini, (2008), la evaluación tiene funciones significativas para la valoración de la propuesta de la enseñanza misma.

Hemos de comprender la evaluación como un proceso que se construye en sí mismo, según el contexto, los momentos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las necesidades del aprendizaje mismo- retomando a Camilloni (1998), No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. La manera como se evalúa debe estar en concordancia con el objetivo de aprendizaje, los métodos de enseñar y las características de la persona que aprende.

2.6. LA DESERCIÓN

Se entiende como deserción el abandono de una carrera debido a circunstancias que pueden ser internas o externas al individuo González (2002). Para el SENA, la definición de “**deserción**” es el abandono de la formación por parte del aprendiz.

Para Himmel (2002a), la deserción es el abandono de la formación de manera prematura y por un tiempo tan prolongado que descarta la posibilidad de retornar al programa. Según este precepto no se puede hablar de deserción hasta que no haya transcurrido un tiempo que previamente contemplado por la institución, se determina el abandono definitivo. Este análisis permite establecer con mayor exactitud las estadísticas sobre la deserción en una institución. Por otra parte, Himmel (2002b), también trae a escena la necesidad de diferenciar la deserción en un programa particular frente a la deserción de la educación. Ya que por un lado una persona puede desertar de un programa, una carrera universitaria, un proceso de formación, pero cambiarse a otro; y por otro lado está la persona que sale definitivamente del sistema educativo y renuncia a la posibilidad de formarse a nivel profesional.

El primer caso de deserción es el que nos ocupa, el retiro de un programa de formación, independientemente si es por un cambio en su formación o por el retiro definitivo. En este sentido la base del análisis se refiere a las debilidades del programa desmotiva a su culminación.

En general, las investigaciones señalan que no hay un factor en especial que cause la deserción, son múltiples factores y causas variadas relacionadas con diferentes situaciones sociales, académicas, institucionales, etc. Sin embargo, autores como Tinto (1975), ya hablaba de una deserción con causas puntuales producto de la interacción de circunstancias propias del individuo con situaciones institucionales y sociales que permean la escuela.

La deserción tiene diferentes causas sociales, económicas, emocionales, que afectan de manera particular a los estudiantes dependiendo de su contexto y situación personal. Sin embargo, también se han identificado fenómenos transformadores de la educación que han podido incidir, significativamente, en el retiro antes de culminar la formación de un buen número de estudiantes. Para Ezcurra (2011), la masificación de la educación en América Latina ha aumentado los índices de deserción. Se pensaría que el dar mayor oportunidad de ingreso a la educación superior debería representar mayor cantidad de graduados, sin embargo, lo que aumenta estadísticamente es la deserción, ya que, aunque se aumente la

posibilidad del ingreso a estos niveles de educación, no se ha mejorado la educación básica de manera equitativa. Por esta razón, al encontrarse un buen número de estudiantes en niveles bajos de formación básica, tienden a desmotivarse por no cumplir con mínimos para la formación a la que se ingresa. Como complementa Dussel, Ferrante y Pulfer (2020). "El abandono escolar es el resultado de un proceso determinante: el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, se desubica de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo. y seguramente, se establecen indicadores que den cuenta no solo de las dificultades de aprendizaje sino también de la motivación y el compromiso del estudiante con su aprendizaje. También ha de tenerse en cuenta que la deserción escolar se ve influenciada por otros factores como: los familiares, personales, económicos, migratorios, de salud, afectivos y pedagógicos, que aumentan el riesgo estudiantil hacia el abandono escolar (Viñas, 2015).

Perrenout (1990), trae a escena otra realidad de la educación que debería tenerse en cuenta cuando se estudian las causas de la deserción, y es la manera como se trabaja en el aula. Describe como, aunque se hable de trabajo en equipo, de procesos formativos, de actividades incluyentes y motivadoras; se termina por evaluar el momento, un conocimiento particular, lo que espera la regla, la norma, el cumplimiento de tareas, la exposición de ideas con restricciones. Sobre todo, considerando que hay cronogramas que se hacen por tiempos específicos, por lo que es común evaluar y determinar si se logró lo que se quiere del estudiante y se pase a otro tema, otra actividad, otro momento con el que hay que cumplir. Se cumple a cabalidad con el desarrollo del currículo, los tiempos de formación y los temas a tratar, convirtiéndose estos en el objetivo docente, lo que puede desencadenar en estudiantes con vacíos y desmotivados por su desempeño personal. Sin bien, Perrenout, se refiere a la educación en la escuela, esta situación es evidente en la educación superior.

López, A. (2004). de acuerdo a las investigaciones sobre las estrategias para detener la deserción, plantean diferentes interrogantes sobre la incidencia del funcionamiento

administrativo y pedagógico de las instituciones, considerando que los problemas de deserción no son solo responsabilidad de los estudiantes y docentes sino que también incide la falta de formulación de políticas adecuadas de ingreso, por planes de estudios desarticulados con la realidad del país, por regímenes de evaluación y organización de las instituciones educativas, independientemente si son públicas o privadas, lo que respalda la visión de Ezcurra (2011), sobre las políticas que estimulan el ingreso en masa pero sin políticas que enlacen la educación básica con la educación superior, lo que lleva a la inequidad.

2.7. LA PERMANENCIA

Para Vales y Peláez (2016), retirarse, desertar o permanecer en los procesos de formación es bidireccional, no es una decisión unilateral de un estudiante, sino una serie de factores vinculados a múltiples experiencias formativas, políticas y sociales. La permanencia, involucra a la institución desde sus políticas de formación, sus estrategias pedagógicas, la didáctica y la motivación inmersas en planes de estudio y modelo pedagógico. En cuanto al estudiante la permanencia, depende de factores externos como situaciones sociales y económicas del país, programas de formación, becas, estrategias formativas; o internos como situaciones familiares de apoyo, de empleos estables y motivación propia.

En resumen, a través de la narrativa en este apartado se incorporan los conceptos que aportan a la presente investigación y que darán base a los análisis que permitan llegar a la resolución del problema relacionado con la influencia de la evaluación en los procesos de deserción en el PGCF del SENA. Por ello, en primer lugar, se describe al SENA como institución educativa y se aportan conceptos como currículo y modelo pedagógico pues estos contribuyen en la comprensión acerca de la organización, planeación y, en general, a la estructura que da piso al proceso de enseñanza aprendizaje que se plantea en la institución para la formación de los aprendices. Además, y teniendo en cuenta que las categorías fundamentales de investigación son la evaluación y la deserción se establecen conceptos

relacionados a saber: competencias dado que esta es la base fundamental de formación en el SENA, aprendizaje, enseñanza, didáctica y por supuesto se profundiza en el concepto de evaluación, describiendo clases que se presentan en el SENA, de tal manera, que permitan la comprensión de las dinámicas metodológicas que permiten establecer las relaciones pedagógicas y académicas para llegar a conclusiones pertinentes sobre el papel que juega la evaluación en la deserción en el (PCFI), este último, deserción, termino también definido desde un punto de vista general y desde la mirada particular del SENA se complementa con la conceptualización de permanencia que es la situación deseable para cualquier tipo de institución. Se espera que, con el conocimiento de estas bases teóricas, se pueda establecer un análisis adecuado, que aporte a la institución elementos que redirigen estrategias para disminuir la deserción y, de encontrarse una relación con la evaluación, replantear cómo vincular el componente evaluativo en los ambientes de aprendizaje.

CAPITULO III

ESTRATEGIA METODOLÒGICA

El objeto de esta investigación es describir el impacto de la evaluación en la deserción de los estudiantes (aprendices), en la formación titulada perteneciente al (PCFI). Para ello, se acude a la investigación cualitativa que si bien según, Vasilachis (2006), puede tener diversidad de caracterizaciones, se enfoca en la interpretación y la comprensión de situaciones sociales, sostenidas por métodos de análisis, la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Y, que debe responder a quién y qué se estudia, el método, sus particularidades y la meta de la investigación.

3.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El tipo de TFM es un estudio sobre un fenómeno empíricamente acotado: estudio de una experiencia real, en situaciones temporalmente ubicadas 2022 a 2023, en un contexto particular, la formación para el trabajo del SENA y a personas de agrupaciones específicas, aprendices del programa Gestión Contable y de Información Financiera del Centro de Servicios Financieros de la Regional Bogotá D.C.

Este método se desarrolla bajo un diseño de investigación descriptivo y, por tanto, el propósito de este estudio se enmarca en: Describir cómo afecta la evaluación en la deserción de los estudiantes (aprendices) en la formación titulada perteneciente al (PCFI) del Centro de Servicios Financieros de la Regional Bogotá D.C. entre las vigencias segundo semestre 2022 a primer semestre 2023.

Para determinar las técnicas y los instrumentos de investigación, (Valles, 1999), trae a escena como Marshal y Rossman (1989), presentan técnicas de investigación cualitativa partiendo del propósito del estudio: exploratorio, predictivo, descriptivo en el que incluyen las encuestas

como instrumento válido en la recolección de la información que permita una recolección de datos a profundidad

3.1.1. UNIDAD DE ANALISIS

Los aprendices del (PCFI) del Centro de Servicios Financieros de SENA, Regional Distrito Capital, entre el segundo semestre del 2022 y el primer semestre del 2023 y su percepción sobre la influencia de la evaluación en los procesos de deserción..

3.1.2. RECORTE TEMPORAL

Los aprendices que han realizado su retiro voluntario o desertaron de la formación, entre la vigencia: Segundo semestre del 2022 y el primer semestre del 2023.

3.1.3. TIPO DE MUESTRA

Se aplicarán los instrumentos a estudiantes (aprendices) en proceso de formación y a aprendices que han experimentado la deserción entre 2022 y 2023. Dicha muestra la constituye un número representativo, considerando el total de estudiantes en proceso de formación y desertados registrados. Es decir, alrededor de 50, estudiantes (aprendices) en formación o que hayan desertado durante el periodo señalado de la formación Titulada de Tecnólogos en Gestión Contable y de información financiera entre el segundo semestre del 2022 hasta el primer semestre del 2023

3.1.4. RECOLECCION DE DATOS

Para el desarrollo del análisis descriptivo se pretende realizar un estudio de la información recolectada a través de los instrumentos de recolección y así conseguir un análisis que pueda ofrecer una descripción de la forma como impacta la evaluación en la deserción de los aprendices y la identificación de estrategias adecuadas para trabajar en la permanencia.

3.1.4.1. LOS INSTRUMENTOS

Para la realización de esta investigación se utilizarán instrumentos que permitan la recolección de información pertinente y que expongan los factores críticos que conllevan a la deserción de los aprendices del (PCFI, el instrumento que se plantea para la presente investigación es la encuesta, instrumento que se describe a continuación.

-La encuesta

La encuesta es considerada por Lanuez y Fernández (2014) como una entrevista por cuestionario, sin embargo, es claro que a diferencia de la entrevista no hay una interlocución con nuestra fuente de información, por ello el cuestionario que da origen a la presente encuesta se basa más bien en las ventajas de un cuestionario en el que los aprendices responden de una manera individual y con la mínima intervención del investigador.

- **Recopilación de datos estructurados: estos datos pueden analizarse cualitativamente.** Así las respuestas abiertas pueden proporcionar información detallada sobre las percepciones y experiencias de los participantes y las preguntas con opción múltiple pueden proporcionar tendencias que permiten analizar situaciones que cobran fuerza y se consideran importantes dentro de la situación analizada.
- **Facilita la recopilación de datos en una muestra grande:** ya que las encuestas permiten llegar a un mayor número de personas lo que puede ser útil para ampliar la gama de percepciones y confirmar las tendencias de dichas ´percepciones. Lo que es útil para analizar diversidad de ideas y visiones sobre un problema concreto. En síntesis, una de sus virtudes es alcanzar grandes poblaciones para recabar testimonios susceptibles de ser comparados y analizados conjuntamente.
- **Confidencialidad:** las encuestas pueden ofrecer una sensación de confidencialidad importante, lo que permite que sus selecciones y respuestas abiertas sean mucho

más honestas sobre todo en temas controvertidos o sensibles para la institución o su grupo de trabajo, en este caso compañeros e instructores.

- **Eficiencia en la recolección de datos:** los datos pueden recolectarse mediante diferentes medios, formularios físicos, en línea e incluso por teléfono, permitiendo recolectar datos de manera eficiente y oportuna.
- **Flexibilidad en el diseño de preguntas:** Las encuestas permiten una gran flexibilidad en el diseño de preguntas, lo que permite a los investigadores explorar una variedad de temas y recopilar datos sobre múltiples variables. Esto les permite adaptar las preguntas a los objetivos específicos de su investigación.

En resumen, las encuestas pueden ser una herramienta valiosa en la investigación cualitativa porque permiten recopilar datos detallados de una amplia gama de participantes de manera eficiente, flexible y comparativa. Sin embargo, es importante diseñar cuidadosamente las encuestas para garantizar que las preguntas sean claras, relevantes y no sesgadas, y para abordar cualquier limitación potencial, como el sesgo de respuesta o la falta de contexto.

Se trae a esta investigación a través de la elaboración de un cuestionario construido con preguntas que dan luz al propósito de investigación, la descripción de la influencia de la evaluación en la deserción de los aprendices del PGCF. Se espera recolectar información en la dimensión personal e institucional, así como en las categorías evaluación y deserción. El objetivo de esta encuesta es que los análisis de las situaciones relacionadas con la deserción permitan establecer un índice de importancia de estas, y la ubicación de la evaluación en orden de relevancia dentro de los factores que motivan el abandono del proceso de formación.

Una primera matriz donde se ingresan los datos para análisis producto de la encuesta de caracterización se presenta a continuación, dicha matriz diligenciada (anexo 1), muestra los datos recolectados con el fin de tener un primer acercamiento a los datos que permitan construir el análisis en el presente estudio.

Tabla 2. Matriz de recolección de datos producto de la encuesta

MATRIZ ENCUESTA						
NÚMERO DE ENCUESTADOS 60						
OBJETIVO	ASPECTO A EVALUAR (DIMENSIÓN)	VARIABLES	TIPO DE PREGUNTAS	PREGUNTA	ALTERNATIVA DE RESPUESTA	HALLAZGO

CAPITULO IV

RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se obtienen a partir del instrumento encuesta aplicado a 60 aprendices, la mayoría activos en la formación y algunos desertados del PGCF. Los resultados, se sintetizan en una matriz que se encuentra en los anexos, al igual que la estructura misma de la encuesta.

4.1. REVISION GRÁFICA DE RESULTADOS

Dentro de los resultados se obtienen datos que dan cuenta de tendencias frente a las razones por las cuales los estudiantes desertan y la presencia de la evaluación dentro de los aspectos a considerar. Las primeras preguntas de la encuesta nos permiten caracterizar al estudiante, ubicarlo dentro de los tiempos y procesos de formación determinados para el presente estudio.

El número de aprendices participantes en la encuesta es de 60, una parte de ellos vinculados aún y un grupo menor desertados del PGCF entre el primer semestre del 2022 y segundo semestre del 2023. La primera pregunta hace referencia a datos generales, por lo que no se tiene encuesta para la presentación de resultados. La segunda hace referencia a los nombres, se presenta plantilla como evidencia de nombres de algunos aprendices que participan.

2. Nombres y apellidos

[Más detalles](#)[Información](#)

60

Respuestas

Respuestas más recientes

"GESTIÓN CONTABLE Y DE INFORMACIÓN FINANCIERA"

"BRISA DAYANA REQUENET MEZA"

"ANDREA KATHERINE FERIA ORTIZ"

BRISA DAYANA

1 encuestados (2%) respondieron **Daniel Fernando Martínez Díaz** para esta pregunta. ...

Ingrid Natalia Castaño Losada **Nicol Camila Sánchez Gordillo** **Laura Gineth Arevalo González**
Juan Carlos Martínez Lesmes **Karol Ximena García Mora** **Juan Pablo Núñez Leal**
María Fernanda Ortiz Moreno **Diego Moisés Navas Florián** **María Jose Leguizamón Bonilla**
Ivan Andrés Pacheco Arrieta **Daniel Fernando Martínez Díaz** **William Andrés Casallas Gomez**
Isabel Sofía Hernández David **Nataly Sarita De La Cruz Ortiz** **Zharith Daniela Calderón Tovar**
Angie Lorena Villarraga Meléndez **Jorge Esleyder Hernández Capera**
Michell Daniela Vanegas Patiño **Laura Milena Peña Bernal** **DIEGO ANDRÉS MELO VARGAS**

grafica 1. Datos de los aprendices entrevistados.

4.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS APRENDICES: INFORMACIÓN GENERAL

Los aprendices en su mayoría se encuentran entre los 15 y 18 años. Son jóvenes que recién salen del colegio, inician su proceso de formación profesional, por lo que están en situación de adaptación a la educación superior, hecho a considerar frente a la respuesta académica que pueda caracterizar a este grupo. El siguiente grupo etario tiene entre 19 y 22 años y muy pocos son mayores de 23 años. Para Villarroel, (2000) la edad se relaciona con el autoconcepto y este a su vez con el desempeño académico. En este sentido, si se trata de la deserción con jóvenes, debe tenerse en cuenta su relación con la autoestima y autoimagen que se vincula con el desempeño académico y la forma como se aborda la frustración, aspecto que interesa con mayor énfasis a este estudio. Por otra parte, Pérez, Escobar, Toledo, Gutiérrez, y Reyes (2018), indican que la deserción es mayor en edades mayores, por situaciones económicas, responsabilidades y prioridades en la vida, por lo que en este grupo se espera que la deserción no sea tan alta o, por lo menos, no relacionada con factores como la edad.

3. Se encuentra entre los siguientes rangos de edad:

[Más detalles](#)

● Entre los 15 y 18 años	38
● Entre los 19 y 22 años	17
● Entre los 23 y 28 años	4
● Mas de 29 años	2



grafica 2. Rangos de Edad.

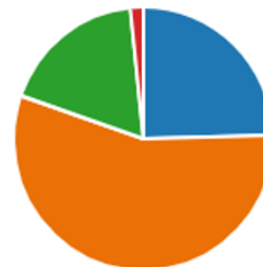
También se evidencia una relación directa de las edades y la jornada en la que se matricularon para su formación. Los horarios se asocian con la necesidad de otras actividades paralelas, por lo que los aprendices mayores estudian los fines de semana o la jornada nocturna, para alternar su estudio con trabajo en horarios laborales típicos del sector productivo del país.

4. Señale la Jornada de Formación en el cual se encuentra matriculado

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Mañana	15
● Tarde	34
● Noche	11
● Fin de semana	1
● Madrugada	0



grafica 3. vinculación a la formación.

Estudios previos se refieren a la relación de la deserción con la jornada de estudio, así que los jóvenes prefieren las jornadas diurnas, quizá porque tienen apoyo económico de casa, lo

que les da tiempo para enfocarse en estudiar y realizar sus proyectos en jornadas típicamente laborales. Lo anterior, puede hacer pensar que los jóvenes, aunque con mayor dificultad frente a la autoimagen, Villarroel, (2000), pueden desertar menos en situaciones relacionadas con lo académico.

Se evidencia a partir de la siguiente información que en un alto porcentaje se encuentran activos en el PGCF, estos aprendices pueden aportar su visión del proceso académico que viven y las expectativas de permanencia en el mismo, en tanto que los estudiantes desertados nos pueden dar luz de las razones por las cuales se da el abandono del PGCF.

4.1.2. INFORMACIÓN VINCULACIÓN ACADÉMICA DEL APRENDIZ: hallazgos de deserción

5. Numero de Ficha

[Más detalles](#)

60
Respuestas

Respuestas más recientes

"2504001"

"2504051"

"2770784"

6. ¿Se encuentra activo en el programa de formación?

[Más detalles](#)

 Información

● SI 50

● NO 10



grafica 4. Aprendices activos e inactivos.

Sin embargo, es importante expresar la inconsistencia de las respuestas anteriores, ya que se evidencian más estudiantes en situación de deserción. Sin embargo, Lo que si permite establecer es que la deserción se da hacia la mitad y el final del trimestre, hecho que corrobora lo planteado por Sanabria (2002), quien asegura que la deserción suele presentarse hacia los periodos finales de formación o a inicios de los segundos periodos y tienen relación son situaciones de habilidades, metas

y vocación. Para efectos de la vinculación se establece que hay 50 aprendices aún vinculados al programa y 10 aprendices desertados.

7. Si la respuesta es negativa, Su retiro del programa sucedio

[Más detalles](#)

● Al inicio del trimestre	0
● Durante el trimestre	5
● Al finalizar el trimestre	4
● Nunca inicio	3



grafica 5. Momento de la deserción.

Los estudiantes desertados del programa hacen evidente que las razones son principalmente académicas, sobre las económicas, familiares y emocionales. Según Urrego, (2015) quien retoma a Rivera (2011) la variable con más relevancia en la deserción resulta ser la académica, seguida por la social.

8. Su retiro del proceso de formación se debió, principalmente a:

[Más detalles](#)

● Situación familiar.	1
● Situación económica.	2
● Situación institucional o académ...	8
● Situación emocional.	0



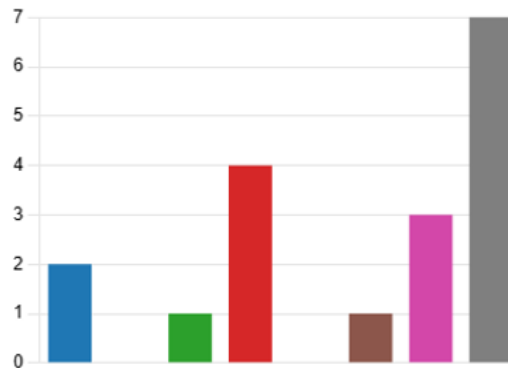
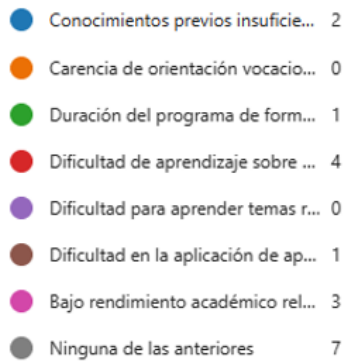
grafica 6. motivos de deserción.

Para la pregunta 9, se dan opciones que se relacionan con la dimensión académica que sobresale dentro de las opciones de deserción. En este caso, muchos aprendices manifiestan que no corresponde a ninguna de las posibilidades listadas. A través de solicitud de aclaración manifiestan

que se relacionan con los tiempos y presentación de proyectos propios del programa, aunque reconocen con menos frecuencia alguna influencia de la evaluación de dichos proyectos.

9. Si hay incidencia en su retiro, de alguna situación académica ¿Con cuál de los siguientes factores esta relacionada?

[Más detalles](#)



grafica 7. Situaciones académicas relacionadas con la deserción..

La pregunta 10, tiene como objetivo determinar si la deserción es definitiva del sistema educativo o es una deserción solo del programa que lleva a estos aprendices a simplemente cambiarse de este a otro programa de formación. En las respuestas se hace evidente que la deserción mayoritariamente se da del programa más no del sistema educativo, encontrándose que los desertados actualmente se encuentran en contabilización, gestión contable, información financiera, operaciones comerciales, que de hecho guardan relación con el PGCF. Lo anterior se relaciona con lo expresado por Himmel (2002), quien habla de la necesidad de diferenciar la deserción en un programa particular frente a la deserción de la educación. Ya que por un lado una persona puede desertar de un programa, una carrera universitaria, un proceso de formación, pero cambiarse a otro; y por otro lado está la persona que sale definitivamente del sistema educativo y renuncia a la posibilidad de formarse a nivel profesional.

10. ¿Cuál es el programa de Formación que está cursando actualmente?

[Más detalles](#)

Información

60
Respuestas

Respuestas más recientes

"Tecnólogo en gestión contable y de información financiera"

"TECNOLOGO EN GESTION CONTABLE"

"GESTIÓN CONTABLE Y DE INFORMACIÓN FINANCIERA "



Gráfica 8. Corroboración del programa de formación que se cursa incluyendo los desertados.

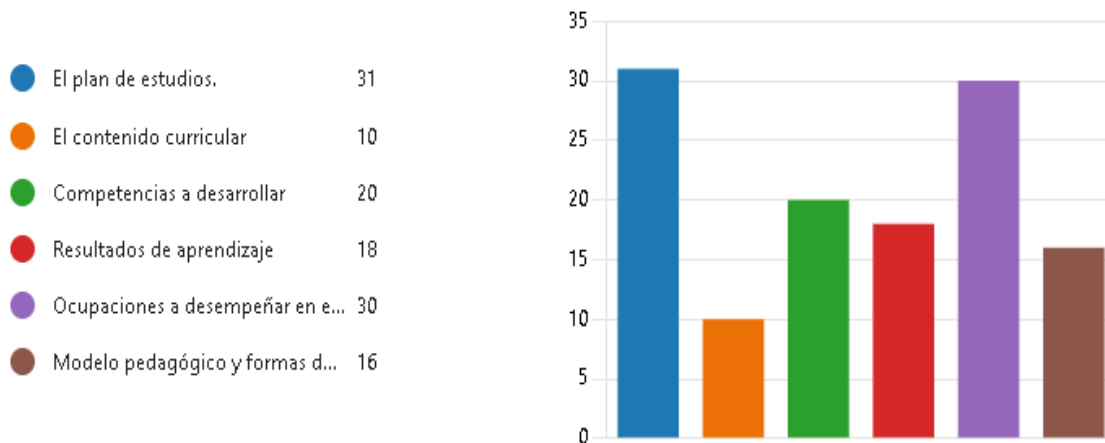
4.1.3. CONOCIMIENTO INSTITUCIONAL

A partir de la pregunta 12 se da inicio a la indagación sobre el conocimiento del programa y las posibles categorías relacionadas con la deserción. La identificación del conocimiento del estudiante sobre los aspectos académicos que rodean la formación puede dar luz sobre la apropiación y la claridad sobre las condiciones académicas y por tanto su adaptabilidad y aceptación a las mismas.

La pregunta 12 hace referencia al conocimiento del estudiante al escoger su proceso de formación. Lo que muestra en este caso un buen nivel de conocimiento de aspectos importantes como plan de estudios y ocupaciones a desempeñar.

12. Al momento de seleccionar su programa de formación con el SENA, conocía:

[Más detalles](#)



grafica 9. conocimiento del programa a la hora de la selección.

Pero solo diez aprendices manifiestan conocer el contenido curricular, retomando Cobo (2022), el currículo es la es planeación, organización y bitácora que da base y sentido a los procesos pedagógicos de la institución. Solo 16 manifiestan conocer el modelo pedagógico y la manera de evaluar. Dos variables importantes a la hora de afrontar un proceso de formación, lo que permite entender la forma de aprender y la manera de evaluar dichos aprendizajes.

Al avanzar, se particularizan los datos sobre el conocimiento de la evaluación por parte del aprendiz y su relación con los reglamentos, por lo que se apropia del proceso de evaluación, lo que facilitaría su tránsito con la preparación, disposición y aceptación.

13. Conoce el proceso de la evaluación del aprendizaje estipulado en el Reglamento del aprendiz (Acuerdo 007 del 2012)

[Más detalles](#)

Información



Gráfica 10. conocimiento sobre la evaluación en el programa.

Aunque 35 aprendices conocen el proceso de evaluación, lo que constituye la mayoría. Es de notar que hay 19 aprendices que no lo conocen, dando la posibilidad a que no se apropien del mismo y puedan tener dificultades a la hora de enfrentarlos, por su baja comprensión sobre el sistema.

El reconocimiento de la institución, el reglamento, las acciones a emprender frente a la dificultad, pueden dar cuenta de situaciones que como se muestra en la tendencia de la pregunta 14, hay claridad sobre la evaluación que lleva a un plan de mejoramiento como lo plantean González, Escorcía, Pinto, Caballero y Paredes (2017), estrategias de mejora que permiten superar los obstáculos que se determinan a partir de la evaluación del proceso en sí. De esta manera que el SENA garantiza la oportunidad de mejora, antes de la opción de desertar. Sin embargo, hay 4 encuestados que no contemplan el plan de mejoramiento, por lo que evidencian no conocer sus posibilidades frente al proceso evaluativo; hecho que, lleva a la reflexión sobre la interiorización de estos planes como una alternativa válida para superar las dificultades. Es de notar que estas personas están en el grupo de encuestados en situación de deserción del programa.

14. Teniendo en cuenta el Reglamento del aprendiz SENA, Cuando usted presenta las evidencias de aprendizaje y no alcanza el logro del resultado, que opciones tiene:

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Desertar de la formación	1
● Presentar un retiro voluntario	0
● Concertar un Plan de mejoramie...	50
● Acudir el Comité de Evaluación ...	3



grafica 11. Conocimiento de las opciones cuando el aprendiz no alcanza el logro..

4.1.4. VALORACIÓN APRENDIZAJE: LA EVALUACIÓN

La pregunta 15, se centra en el conocimiento sobre los tipos de evaluación que realiza la institución y el momento de su realización. Los resultados muestran que no hay unidad de criterios y que si bien algunas veces tienen conocimiento sobre la prueba que enfrentarán no siempre es así, por lo que puede que, en esas ocasiones, por no conocer el estilo y las exigencias de la prueba, esta no refleje el nivel de aprendizaje sino el desconocimiento de la manera adecuada de afrontar dicha prueba.

15. Al momento de ser evaluado, usted conoce claramente en que consiste la evaluación de su aprendizaje, que tipo de evaluación se aplicará y da a conocer los criterios de evaluación en el momento de concertar su aplicación.

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Siempre	22
● Algunas veces	28
● Rara vez	4
● Nunca	0



grafica 12. Conocimiento del aprendiz frente a las características de la evaluación de su aprendizaje..

22 aprendices manifiestan conocer claramente la prueba que enfrentarán, pero más aprendices, 28, manifiestan que rara vez tienen esa claridad, por lo que es importante garantizar que todos conozcan el tipo de prueba y tengan los elementos para asumirla.

Retomando a Anijovich (2017), es importante que estos criterios se unifiquen dado que el conocer la forma de evaluación le da sentido al aprendizaje no solo saber lo que se evaluara, sino que también lo que aprenderá, una sencilla estrategia didáctica que puede conectar a los estudiantes con el proceso de aprendizaje puede constituirse en una delgada línea que disminuya los índices de deserción.






En el caso de la pregunta 16, frente a la preferencia del tipo de evaluación es evidente la inclinación por la evaluación formativa. Los aprendices prefieren una evaluación que tenga en cuenta sus avances. Para Flórez y Jiménez (2014), La práctica en una clase es formativa cuando la información sobre los logros de los estudiantes se recopila, interpreta y utiliza por parte de los docentes, estudiantes o compañeros para tomar decisiones sobre los siguientes pasos en la enseñanza, con el objetivo de que estas decisiones sean más acertadas o fundamentadas que las que se hubieran tomado sin esa información.

Esta pregunta tiene como fin establecer lo que el estudiante quiere de la evaluación y si estas preferencias están dentro de las posibilidades metodológicas que ofrece la institución, y de estar, qué tan protagonista es. En este caso la evaluación formativa es la de mayor aceptación y precisamente Anijovich (2017) y Davini (2008), se refieren a esta evaluación como referente de cambio hacia una evaluación con mayor sentido y significado.

16. Teniendo en cuenta que la evaluación en el SENA consiste en el reconocimiento de los logros de aprendizaje a través de la evaluación de evidencias, cuál de los siguientes tipos de evaluación prefiere:

[Más detalles](#)

 Información

	Evaluación formativa	31
	Evaluación sumativa	5
	Evaluación por medias	1
	Evaluación continua	3
	Evaluación por objetivos	14



grafica 13. Evaluación preferida por los aprendices.

En las respuestas a la pregunta 17 es evidente que para los aprendices la evaluación sumativa, presenta mayor dificultad, retomando a Rosales (2014), esta evolución se establece con instrumentos y da cuenta de resultados finales, lo que resulta difícil para los estudiantes, pues, aunque tienen algunas pruebas aprobadas, otras pueden influir negativamente en la evaluación final, provocando la no aprobación definitiva en alguno de los procesos formativos.

Esta situación puede desalentar si, además, se manejan porcentajes altos para una u otra calificación, pues pueden llegar a tener mayor influencia unas que otras, lo que hace que, pese a cumplir con muchos objetivos, la calificación final no permita la aprobación definitiva. A esta evaluación le sigue en dificultad la evaluación por medias y la formativa. La evaluación por medias se basa en la comparación de resultados de los estudiantes en una clase, para algunos clasifica como grupal y su finalidad es generalizar y analizar resultados por parte del instructor. Es posible que la dificultad radique en que se dé a nivel grupal, lo que puede involucrar al estudiante indirectamente con bajos o altos resultados de otros.

Por último, pese a ser una evaluación positiva en el ámbito pedagógico y para los mismos aprendices de este estudio, lo que se evidencia en las respuestas a la pregunta anterior sobre las preferencias en cuanto a la evaluación, es la que perciben con dificultad muchos de ellos. Es importante recordar que la evaluación formativa según Black (2003), se define como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar. Puede que los estudiantes no tengan claro qué es y qué aporta este tipo de evaluación a su proceso formativo.

17. Teniendo en cuenta que la evaluación en el SENA, consiste en el reconocimiento de los logros de aprendizaje a través de la evaluación de evidencias, Con cuál de los siguientes tipos de evaluación presenta mayor dificultad:

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Evaluación formativa	12
● Evaluación sumativa	16
● Evaluación por medias	13
● Evaluación continua	11
● Evaluación por objetivos	9



gráfica 14. Evaluación con la cual los aprendices presentan mayor dificultad..

Para las preguntas 18 y 19 llama la atención la heterogeneidad de las respuestas, es posible que por tener diferentes instructores según el grupo al que pertenezcan, tengan una experiencia diferente frente a la frecuencia de los mecanismos que refuerzan los procesos evaluativos, para algunos se hacen varias veces, para otros solo una vez y para un número reducido nunca. Esto da cuenta de que los procesos de evaluación, aunque están estandarizados institucionalmente, no siempre son trabajados por los docentes de la misma manera y con la misma frecuencia. Lo que requeriría un estudio que permitiera establecer las características académicas y la evaluación que realiza cada docente y por tanto la deserción relacionada con el docente a cargo de la formación.

18. Las pruebas de conocimiento complementan las evidencias de desempeño y de producto referidas en el programa de formación, a través de mecanismos como: formulación de preguntas en un cuestionario, test, Examen y estudio de caso. En la siguiente escala escoja la frecuencia con la cual, en su proceso formativo se aplican estas pruebas de conocimiento,

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Nunca se aplicó la prueba	4
● Se aplicó una vez	14
● Se aplicó más de una vez	21
● Se aplicó con alguna frecuencia	16
● Siempre se aplicó	6



grafica 15. Frecuencia de aplicación de pruebas.

19. La evaluación del desempeño del aprendiz se soporta en evidencias que incluyen el conocimiento, el ser y el hacer, frente a los resultados de aprendizaje del programa de formación y las normas de competencia que le corresponden. Los mecanismos que se utilizan son: observación, simulación, entrevista, entre otros. En la siguiente escala de frecuencia, escoja la opción, que aplique a su proceso formativo:

[Más detalles](#)
[Información](#)

● Nunca se aplicó la prueba	2
● Se aplicó una vez	12
● Se aplicó más de una vez	21
● Se aplicó con alguna frecuencia	18
● Siempre se aplicó	8

**grafica 16. Frecuencia de utilización de evidencias en la evaluación de desempeño.**

La siguiente pregunta guarda relación con los resultados de las dos preguntas anteriores, lo que llama la atención es que se trata de una evaluación de vital importancia en el proceso formativo del SENA, pues se relaciona con la evaluación de producto, lo que hace referencia a la evaluación del proyecto productivo en cuanto al desempeño. Este tipo de evaluación se caracteriza por procedimientos, tiempo y requisitos, sin embargo, los aprendices vuelven a responder de manera heterogénea, reiterándose la necesidad de revisar las implicaciones del docente en los procesos de evaluación.

20. La evaluación de producto, evalúa la ejecución de una función productiva, en condiciones del criterio de desempeño, de acuerdo a manuales, normas, instructivos, procedimientos u otros documentos, que aportan información, la cual permita tener un referente para verificar las características que debe reunir el producto. Los mecanismos que se utilizan son: productos como registros, planes, informes, diseño de procesos, entre otros. en la siguiente escala de frecuencia, escoja la opción, que aplique a su proceso formativo:

[Más detalles](#)
[Información](#)

● Nunca se aplicó la prueba	4
● Se aplicó una vez	10
● Se aplicó más de una vez	28
● Se aplicó con alguna frecuencia	12
● Siempre se aplicó	7




grafica 17 Frecuencia de evaluación de producto.

La siguiente pregunta vuelve a traer a escena la posible relación del instructor con la percepción de los aprendices sobre la evaluación. La retroalimentación, proceso vital en la evaluación formativa y parte esencial del modelo SENA, que retomando a Gvirtz y Palamidess (2006), se define como prospectivo ya que busca que la enseñanza y el aprendizaje tengan mejoras en cuanto a las estrategias para que también se produzcan cambios positivos en el desempeño de los aprendices. Los aprendices perciben la retroalimentación de diferente manera: para la mayoría todos los instructores la realizan, pero otros manifiestan diferencias entre los instructores que la realizan y los que no y una pequeña minoría manifiesta que nunca se hace. Lo anterior, puede llevar a pensar que los instructores abordan de manera diferente la retroalimentación provocando que no se perciba en los procesos de algunos o que efectivamente haya instructores que no la hacen, lo que va en detrimento del proceso académico que puede constituirse en una causa de deserción.

21. Durante el proceso de formación profesional integral, usted recibe formación de competencias básicas, técnicas y transversales. Los instructores de las diferentes competencias, después de entregar el resultado de las evaluaciones, hacen una retroalimentación al aprendiz y si es necesario desarrollan planes de mejoramiento pertinentes. Seleccione la opción según sea el caso.

[Más detalles](#)

 Información

- Todos los instructores lo hacen 36
- Solamente los instructores de la... 7
- Solamente los instructores de la... 4
- Solamente los instructores de la... 10
- Ningún instructor lo hace 4



grafica 18. Presencia de retroalimentación en el proceso evaluativo.

A pesar de las situaciones relacionadas con la evaluación que se presentan en preguntas anteriores, los estudiantes en un alto porcentaje manifiestan estar de acuerdo con el sistema

de evaluación que define el SENA. Se ha de tener en cuenta que el sistema evaluativo del SENA incluye varios procesos evaluativos, dependiendo del programa, del proceso a evaluar, de los mecanismos para tener en cuenta, entre otros. Por eso se percibe positivamente, pero al profundizar hay mecanismos que no son tan atractivos para los aprendices.

22. ¿Está de acuerdo con el sistema de evaluación definido por la institución?

[Más detalles](#)



gráfica 19. acuerdo o desacuerdo con el sistema de evaluación

Aunque un porcentaje mínimo no está de acuerdo con la evaluación definida por el SENA, es importante revisar el porqué de las pocas respuestas negativas y llama la atención palabras como proyecto, seguramente refiriéndose a los proyectos integradores y productivos que dan cuenta de la adquisición de competencias y y desempeño de los aprendices , lo que para una institución que forma para el trabajo como el SENA, no es aceptable, se habla de medida, seguramente trayendo a escena la evaluación sumativa y se menciona también la restricción

que finalmente da la simple afirmación APROBO o NO APROBO, sin ningún otro sustento.

23. Si su respuesta es NO.¿Por que? ¿Y Qué cambiaría?

[Más detalles](#)

[Información](#)

23

Respuestas

Respuestas más recientes

"no porque solo tiene APROBO o NO APROBO"

7 encuestados (30%) respondieron **Nada** para esta pregunta.



grafica 20. Que cambiaría de la evaluación con la que se está en desacuerdo.

En la pregunta 24, se esperaría que la mayoría percibiera que las evaluaciones reflejan lo aprendido sobre un tema en concreto, pero un grupo mayoritario respondió casi siempre, seguido por el casi nunca. Este resultado deja a la evaluación con retos en su estructura para que esta percepción cambie en los aprendices. La situación puede llevar a que la evaluación no esté estructurada para garantizar los hallazgos que permitan al instructor hacer planes de mejora y retroalimentación que respondan a las necesidades académicas reales de los estudiantes.

24. ¿Consideras que las evaluaciones realmente reflejan lo aprendido sobre un tema específico?

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Siempre	11
● Casi siempre	40
● Casi nunca	10
● Nunca	0



grafica 21. reflejo de la evaluación frente al aprendizaje.

4.1.5. LA EVALUACIÓN EN LA DESERCIÓN

Esta pregunta retoma el concepto de retroalimentación para corroborar la percepción de los aprendices sobre este proceso sumándole la implementación de estrategias didácticas para tal fin. Se evidencia que la percepción es heterogénea, ya que igual número de aprendices plantean que las estrategias de retroalimentación se aplican casi siempre y otros que casi nunca se aplican, lo que resulta contradictorio; mientras que otro grupo plantea que se realiza siempre. Puede que vuelva a darse la respuesta según el instructor correspondiente a cada grupo no lleve a cabo la retroalimentación o que la forma de ilustrar los procesos no sea clara para todos los estudiantes.

26. Conoces si algún compañero se retiro del programa de formación por encontrarse inconforme con los procesos de evaluación de aprendizaje.

[Más detalles](#)

[Información](#)



Activ
Ve a C

grafica 22. Deserción y evaluación.

Para la pregunta 26 es evidente que los aprendices relacionan un bajo número de deserciones con la evaluación, sin embargo, con solo 5 aprendices mencionándola es suficiente para validar un nivel de influencia, que, aunque en menor grado que otros aspectos estudiados, debe ser tomada en cuenta a la hora de establecer estrategias que permitan mitigar la deserción. Es claro que en un proceso académico aspectos relacionados con la formación como la evaluación deben tener algún nivel de incidencia. Además, dentro de la respuesta de los aprendices que atribuyen la deserción a la evaluación se mencionan aspectos directamente relacionados con procesos evaluativos y que vale la pena mencionar como la evaluación misma vista desde una prueba, el profesor, el proceso académico y el proyecto, este último indispensable para la aprobación de la formación.

27. Si la respuesta es afirmativa , describa brevemente ¿Cuál fue la causa?

[Más detalles](#)

[Información](#)

60
Respuestas

Respuestas más recientes

"NO"
"NO"
"NO"



Gráfica 23. causas de deserción.

26. Conoces si algún compañero se retiro del programa de formación por encontrarse inconforme con los procesos de evaluación de aprendizaje.

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Si	7
● No	54



Activ
Ver a C

Gráfica 24, inconformidad con procesos evaluativos

La mayoría de los aprendices consideran que estrategias relacionadas con apoyos académicos pueden disminuir la deserción, lo que da luz frente a la influencia de las situaciones académicas en la decisión de desertar de los aprendices del PGCF, por lo que valdría la pena revisar a profundidad los aspectos académicos más relevantes.

28. ¿Considera que las actividades enfocadas a la permanencia y retención de aprendices, como el apoyo de sostenimiento, asesorías, consejerías entre otras, sirven para disminuir la deserción de los aprendices?

[Más detalles](#)

[Información](#)

● Si	29
● Algunas veces	26
● No	4
● No conoce	2



Gráfica 25. Permanencia y deserción.

Las respuestas de la pregunta 29, se apartan de la tendencia que se traía hacia aspectos más institucionales y vuelven a aparecer situaciones personales. Esta situación permite incluir en el análisis lo dicho por Salcedo (2010), que si bien hay situaciones institucionales en las que se puede trabajar desde lo pedagógico y organizacional, hay otras que salen del resorte institucional y se vinculan con particularidades de los aprendices y no pueden ser abordadas de manera genérica o ser resueltas desde la institución. Por otra parte, algunos aprendices, aunque en un número reducido hablan de la concertación del plan de mejoramiento y proceso de evaluación como causas de deserción, lo que si se relaciona con la parte académica e institucional con la que sí se puede trabajar desde estrategias del programa.

29. Escoja una de las razones por las cuales algunos compañeros han desertado o podrían hacer a futuro.

[Más detalles](#)

[Información](#)

● a. Situación económica.	10
● b. Problemas laborales.	3
● c. Procesos de evaluación.	8
● d. Situaciones personales	35
● e. Concertación de plan de mejo...	4



Gráfica 26. Causas de deserción.

La mayor parte atribuye la deserción al incumplimiento e inasistencia que puede ser vista desde dos frentes, el primero situaciones personales que no competen a la institución y que impiden que el aprendiz cumpla y por otra parte situaciones motivacionales que parten de la institución y que no están atrayendo al aprendiz para que culmine sus procesos de formación. Sánchez (2012), se refiere a la importancia de la motivación y la especial atención a aspectos vocacionales relacionados con la formación y que deben ser percibidos durante la vinculación al programa. Pero frente al interés de este estudio se hace evidente que los estudiantes perciben que la deserción también se relaciona con el no cumplimiento de los planes de mejoramiento y el fracaso en las evaluaciones, este último reafirmando en alguna medida la incidencia de la evaluación en la deserción según visión de los aprendices.

30. Los siguientes son los motivos por los cuales a algunos aprendices se les aparta de su proceso de formación. Escoja una.

[Más detalles](#)

[Información](#)

- a. Incumplimiento - inasistencia ... 33
- b. Retiro voluntario 17
- c. No cumplió plan de mejorami... 5
- d. Fracaso en las evaluaciones 5



Gráfica 27. Causas para apartar a un aprendiz de su formación.

NÚMERO DE ENCUESTADOS 54						
OBJETIVO	ASPECTO A EVALUAR (DIMENSIÓN)	VARIABLES	TIPO DE PREGUNTAS	PREGUNTA	ALTERNATIVAS	HALLAZGOS
Identificar la información básica de las personas entrevistadas.	INFORMACIÓN PERSONAL	Contacto	Abierta	Correo electrónico		
		Identificación	Abierta	Nombre		
		Rangos de edad	Cerrada	Se encuentra entre los siguientes rangos de edad:	-Entre los 15 y los 18 años -Entre los 19 y los 22 años. -Entre los 23 y los 28 años -Más de 29 años.	36 de los encuestados están en el rango de 15 a 18 años y 13 de 19 a 22 lo que caracteriza a las personas encuestadas como jóvenes que inician su proceso de formación y vienen escolar básica reciente.
		Jornada de formación académica	Cerrada	Señale la Jornada de Formación en el cual se encuentra matriculado	-Mañana -Tarde -Noche -Fin de semana -Madrugada	33 de los encuestados están en la jornada de la tarde, 11 jornada mañana y 11 jornada noche.
		Identificación SENA	abierta	Numero de Ficha		
		Vinculación	cerrada	¿Se encuentra activo en el programa de formación?	-Si -No	50 de los encuestado se encuentran vinculados como aprendices del SENA y solo 4 están desvinculados.
		Deserción	Cerrada	Si su respuesta es no, su retiro de la institución sucedió:	-Al inicio del trimestre -Durante el trimestre	A pesar de solicitar la respuesta solo a los desvinculados, 7 encuestados respondieron a esta pregunta 3 al final

Establecer si el aprendiz se encuentra vinculado o no y obtener información en el estado de la vinculación y sobre los motivos de desvinculación si se presenta.	INFORMACIÓN				-Al finalizar el trimestre -Nunca inicio	del semestre; 3 nunca iniciaron y 1 se retiró al inicio del trimestre.
	VINCULACIÓN					
	N ACADEMICA	Retiro	Cerrada	Su retiro del proceso de formación se debió, principalmente a:	-Situación familiar. -Situación económica. -Situación institucional o académica. -Situación emocional.	2 encuestados marcan la opción de situación económica 4 encuestados marcan la opción de situación institucional o académica.
		Retiro	Cerrada	Si hay incidencia en su retiro, de alguna situación académica ¿Con cuál de los siguientes factores está relacionada?	-Conocimientos previos insuficientes -Carencia de orientación vocacional y profesional del programa de formación. -Duración del programa de formación. -Dificultad de aprendizaje sobre temas relacionados con el área financiera. -Dificultad para aprender temas relacionados con la metodología de proyectos. -Dificultad en la aplicación de aprendizaje	Vuelve a presentarse una inconsistencia entre el número que manifiesta estar desvinculado y el número de personas que responde sobre estas razones de desvinculación. Y se presenta así: 7 no se identifican con ninguna de las opciones presentadas. 2 dificultad de aprendizaje con temas relacionados con el área. 2 bajo rendimiento académico relacionado con bajos resultados. 1 duración programa de formación.

					<p>autónomo y colaborativo</p> <p>-Bajo rendimiento académico relacionado con bajos resultados en los procesos de evaluación.</p> <p>-Ninguna de las anteriores</p>	
		vinculación	Abierta	¿Cuál es el programa de Formación que cursando actualmente?		45 gestión contable 9 gestión financiera.
		vinculación	Abierta	Fecha de ingreso a su programa de formación		39 de los encuestados tuvieron ingreso 1er trimestre 2023. 4 encuestados tuvieron ingreso 2 trimestre 2022 2 ingresaron en el 2018
Reconocer el nivel de conocimiento de las bases institucionales que	CONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	Selección del programa	Cerrada	Al momento de seleccionar su programa de formación con el SENA, conocía:	<p>-El plan de estudios.</p> <p>El contenido curricular</p> <p>Competencias a desarrollar</p> <p>-Resultados de aprendizaje</p> <p>-Ocupaciones a desempeñar en el ámbito laboral</p> <p>-Modelo pedagógico y formas de evaluación</p>	<p>De los encuestados 32 personas conocen el plan de estudios</p> <p>30 de los encuestados conocen las ocupaciones a desempeñar en el ámbito laboral</p> <p>20 competencias a desarrollar</p> <p>18 resultados de aprendizaje</p> <p>16 modelo pedagógico y formas de evaluación</p> <p>10 el contenido curricular.</p>

<p>reglamentan su formación.</p> <p>Establecer el grado de apropiación de lo que se debe esperar de la institución en diversas situaciones de la formación</p>						
	Proceso de evaluación	Cerrada	Conoce el proceso de la evaluación del aprendizaje estipulado en el Reglamento del aprendizaje (Acuerdo 007 del 2012)	-Si -No	Si 36 No 19	
	Evidencias de aprendizaje	Cerrada	Teniendo en cuenta el Reglamento del aprendizaje SENA, Cuando usted presenta las evidencias de aprendizaje y no alcanza el logro del resultado, que opciones tiene:	-Desertar de la formación -Presentar un retiro voluntario -Concertar un Plan de mejoramiento -Acudir el Comité de Evaluación y Seguimiento	Concertar un plan de mejoramiento 51 Desertar de la formación 1 Acudir el Comité de Evaluación y Seguimiento 2	
	Condiciones de evaluación	Cerrada	Al evaluarlo, conoce que consiste la evaluación de su aprendizaje, que tipo de evaluación se aplicará y da a conocer los criterios de evaluación al concertar su aplicación.	-Siempre -Algunas veces -Rara vez -Nunca	Siempre 22 Algunas veces 29 Rara vez 4	
	Tipos de evaluación	Cerrada	Teniendo en cuenta que la	-Evaluación formativa	Evaluación formativa 32	

Establecer la percepción que tienen los aprendices de las diferentes formas de evaluación	VALORACIÓN DE APRENDIZAJES: LA EVALUACIÓN			evaluación en el SENA consiste en el reconocimiento de los logros de aprendizaje a través de la evaluación de evidencias, cuál de los siguientes tipos de evaluación prefiere:	-Evaluación sumativa -Evaluación por medias -Evaluación continua -Evaluación por objetivos	Evaluación por objetivos 14 Evaluación sumativa 5 Evaluación continua 3 Evaluación por media 1
		Evaluación de evidencias	Cerrada	Teniendo en cuenta que la evaluación en el SENA consiste en el reconocimiento de los logros de aprendizaje a través de la evaluación de evidencias, Con cuál de los siguientes tipos de evaluación presenta mayor dificultad:	Evaluación formativa Evaluación sumativa Evaluación por medias Evaluación continua Evaluación por objetivos	Evaluación sumativa 16 Evaluación formativa 12 Evaluación continua 11 Evaluación por medias 10 Evaluación por objetivos 6
		Evaluación de desempeño y de producto	Cerrada	Las pruebas de conocimiento complementan las evidencias de desempeño y de producto referidas en el programa de	-Nunca se aplicó la prueba -Se aplicó una vez -Se aplicó más de una vez -Se aplicó con alguna frecuencia -Siempre se aplicó	Se aplicó más de una vez 21 Se aplicó con alguna frecuencia 14 Se aplicó una vez 11 Siempre se aplicó 6 3 nunca se aplico

<p>que se aplica durante su formación.</p>				<p>formación, a través de mecanismos como: formulación de preguntas en un cuestionario, test, Examen y estudio de caso. En la siguiente escala escoja la frecuencia con la cual, en su proceso formativo se aplican estas pruebas de conocimiento,</p>		
<p>Indagar sobre elementos que puedan dar cuenta de la relación que existe entre la</p>		<p>Mecanismos de evaluación</p>	<p>Cerrada</p>	<p>La evaluación del desempeño del aprendiz se soporta en evidencias que incluyen el conocimiento, el ser y el hacer, frente a los resultados de aprendizaje del programa de formación y las normas de competencia que le corresponden. Los mecanismos</p>	<p>-Nunca se aplicó la prueba -Se aplicó una vez -Se aplicó más de una vez -Se aplicó con alguna frecuencia -Siempre se aplicó</p>	<p>Se aplicó más de una vez 20 Se aplico Se aplicó con alguna frecuencia 15 Se aplicó una vez 10 Siempre se aplicó 8 Nunca se aplicó la prueba 2</p>

<p>evaluación y la posible opción de deserción.</p>				<p>que se utilizan son: observación, simulación, entrevista, entre otros. En la siguiente escala de frecuencia, escoja la opción, que aplique a su proceso formativo:</p>		
		<p>Evaluaciones de producto</p>	<p>Cerrada</p>	<p>La evaluación de producto evalúa la ejecución de una función productiva, en condiciones del criterio de desempeño, de acuerdo a manuales, normas, instructivos, procedimientos u otros documentos, que aportan información, la cual permita tener un referente para verificar las características que debe reunir el producto. Los</p>	<p>-Nunca se aplicó la prueba Se aplicó una vez -Se aplicó más de una vez -Se aplicó con alguna frecuencia -Siempre se aplicó</p>	<p>Se aplicó más de una vez 28 Se aplicó con alguna frecuencia 11 Siempre se aplicó 7 Se aplicó una vez 7 Nunca se aplicó la prueba 2</p>

				<p>mecanismos que se utilizan son: productos como registros, planes, informes, diseño de procesos, entre otros. en la siguiente escala de frecuencia, escoja la opción, que aplique a su proceso formativo:</p>		
		Retroalimentación	Cerrada	<p>Durante el proceso de formación profesional integral, usted recibe formación de competencias básicas, técnicas y transversales. Los instructores de las diferentes competencias, después de entregar el resultado de las evaluaciones, hacen una retroalimentación al aprendiz y si es necesario</p>	<p>-Todos los instructores lo hacen -Solamente los instructores de las competencias básicas -Solamente los instructores de las competencias transversales -Solamente los instructores de las</p>	<p>Todos los instructores lo hacen 36 Solamente los instructores de las competencias Técnicas 10 Solamente los instructores de las competencias básicas 6 Solamente los instructores de las competencias transversales 2 Ningún instructor lo hace 1</p>

				desarrollan planes de mejoramiento pertinentes. Seleccione la opción según sea el caso.	competencias Técnicas -Ningún instructor lo hace	
		Conformidad con la evaluación	cerrada	¿Está de acuerdo con el sistema de evaluación definido por la institución?	-Si -No	Si 53 No 2
		Conformidad con la evaluación	Abierta	Si su respuesta es NO. ¿Por qué? ¿Y Qué cambiaría?		No suelen cumplir realmente con los sistemas de evaluación y se dejan en medida de lado operando normalmente con independencia para evaluar Depender de un proyecto para poder pasar Los demás no cambiarían nada
		Evaluación evidencia de aprendizaje	Cerrada	¿Consideras que las evaluaciones realmente reflejan lo aprendido sobre un tema específico?	-Siempre -Casi siempre -Casi nunca -Nunca	Siempre 11 Casi siempre 38 Casi nunca 6 Nunca 6
		Estrategias didácticas post evaluación	Cerrada	¿Se implementan estrategias didácticas para facilitar la	-Siempre -Casi siempre -Casi nunca -Nunca	Casi siempre 20 Casi nunca 18 Siempre 16 Nunca 1

				apropiación de conocimientos, como retroalimentación después de una evaluación?		
Establecer causas de deserción e indagar el nivel de influencia en esta, de la evaluación	LA EVALUACIÓN EN LA DESERCIÓN	Deserción y evaluación	Cerrada	Conoces si algún compañero se retiró del programa de formación por encontrarse inconforme con los procesos de evaluación de aprendizaje.	-Si -No	Si 6 No 49
		Deserción y evaluación	Abierta	Si la respuesta es afirmativa, describa brevemente ¿Cuál fue la causa?		No se sentía cómodo de la manera de evaluar. Por no comprender el método del proceso de evaluación.
		Deserción, Permanencia y retención		¿Considera que las actividades enfocadas a la permanencia y retención de aprendices, como el apoyo de sostenimiento, asesorías, consejerías entre otras, sirven para disminuir la	-Si -Algunas veces -No -No conoce	Si 28 Algunas veces 21 No 4 No conoce 2

				deserción de los aprendices?		
		Deserción		Escoja una de las razones por las cuales algunos compañeros han desertado o podrían hacer a futuro.	-Situación económica. -Problemas laborales. -Procesos de evaluación -Situaciones personales -Concertación de plan de mejoramiento.	Situaciones personales 35 Situación económica 8 Proceso de evaluación 4 Concertación de Plan de mejoramiento 4 Problemas laborales 3
		Deserción		Los siguientes son los motivos por los cuales a algunos aprendices se les aparta de su proceso de formación. Escoja una.	Incumplimiento - inasistencia 3 días consecutivos o más sin justificación. -Retiro voluntario -No cumplió plan de mejoramiento Fracaso en las evaluaciones	Incumplimiento inasistencia 33 Retiro voluntario 17 No cumplió plan de mejoramiento 3 Fracaso en las evaluaciones 1

CAPITULO V

CONCLUSIONES

1. Los mecanismos de evaluación que utiliza el SENA como institución educativa, son variados y responden a las características de los diferentes programas de formación. En esencia y mediante diferentes mecanismos se busca la evaluación formativa y es evidente que los aprendices la conocen y la prefieren frente a otras posibilidades, sobre todo porque retroalimenta y permite mejorar y superar las dificultades. Esta evaluación se realiza en el (PGCF), a través de la implementación de diferentes mecanismos como la jerarquización de los conceptos, el estudio de casos, la evaluación de productos, la evaluación de competencias y la simulación de situaciones reales. Para el SENA la evaluación apunta a la verificación, pero también al mejoramiento en el desarrollo de competencias en los aprendices y para tal efecto, es el instructor quien debe seleccionar las técnicas que tiene a disposición, según la idoneidad de estas para un proceso en particular. A través del presente estudio se hizo evidente que, para el PGCF, la evaluación de productos, la simulación de situaciones reales y la evaluación por competencias a través de cuestionarios y la observación, son las más utilizadas, debido a las prácticas de inmersión que deben hacer estos aprendices, en entornos reales para la adquisición de competencias básicas, sociales, laborales, transversales y específicas propias del área de formación.
2. Los aprendices, según los datos recolectados, perciben de manera positiva la evaluación y reconocen la evaluación formativa como principal tendencia evaluativa. Sin embargo, hay elementos de la evaluación que tienen una percepción ambigua entre los participantes en la encuesta. Por ejemplo, algunos aprendices reconocen temas clave para la evaluación formativa como la retroalimentación, pero otros niegan haber vivido ese proceso. Por otra parte, aunque se percibe positivamente o por lo

menos se manifiesta aceptación, la evaluación tiene dificultad en pruebas para algunos aprendices del PGCF. Así, mecanismos como la evaluación por medias basada en la comparación o la evaluación sumativa que muestra resultados finales, acogidas por los instructores para reflejar evaluaciones finales que los estudiantes plantean como limitantes: aprobó o no aprobó, alejándose del sentido y filosofía del SENA en cuanto al desarrollo de competencias a través de planes de mejoramiento continuos.

3. Los aprendices perciben que la evaluación tiene influencia en la determinación del alcance o no de las competencias a desarrollar y que esta situación permite al aprendiz seguir avanzando en su formación o no. Por lo anterior, es posible que la evaluación influya en procesos de frustración que llevan a la deserción enmascarada en otras razones más comunes. Aunque, la evaluación no está percibida por la mayoría como la causa principal de deserción en los datos recolectados con estudiantes en formación activa y desertados, si se evidencian situaciones evaluativas que pueden contribuir en algún nivel con la deserción; por ejemplo, no siempre se trabaja la retroalimentación y algunos desconocen el tipo de prueba y los criterios para ser evaluado, por lo que los estudiantes no enfrentan la prueba de manera correcta, generando estrés y sensación de fracaso, situaciones relacionadas con situaciones emocionales que deben ser enfrentadas a nivel personal y que pueden llevar a decisiones de retiro del programa. Además, algunos aprendices manifiestan con haber tenido la oportunidad de desarrollar un plan de mejoramiento, proceso inherente al modelo pedagógico manejado por la institución.

4. Los puntos fuertes de la evaluación en el SENA se refieren al conocimiento de la mayoría de los estudiantes sobre sus procesos y el grado de aceptación de los aprendices frente a cómo se les evalúa. También es fortaleza, que los mecanismos de evaluación corresponden a los procesos particulares del programa y se

institucionalicen, además el instructor permite determinar lo más adecuado para los diferentes momentos y procesos de formación, es un plus porque la evaluación debe corresponder a la dinámica de los grupos. Por otra parte, algunos aprendices no socializaron debilidades como la retroalimentación, como evidencian o no la socializaron de manera clara, condición para la evaluación formativa, lo que permitirá cumplir con los planes de mejora que llevan al desarrollo y mejora de las competencias. Al ser una formación para el trabajo debe ser requisito fundamental la adquisición de competencias para el desempeño laboral, por lo que no puede aprobarse a un aprendiz que no demuestre mediante la evaluación ser competente. Sin embargo, el cumplir a cabalidad con la evaluación formativa se da la oportunidad de mejora, se baja el índice de frustración y se garantiza una formación idónea para el sector laboral y empresarial. Por otro lado, se evidencia como debilidad la necesidad de evaluar en tiempos establecidos para dar datos de avances en periodos limitados, lo que puede dar como resultado el aprobado o no aprobado que mencionan los aprendices y que obliga a la institución al retiro de quien no consigue los mínimos en un periodo preestablecido.

5. Según la percepción de los aprendices la evaluación influye en algún grado dentro de la decisión de desertar del programa, lo que lleva a la necesidad de revisar los aspectos de la evaluación con mayor influencia sobre esta percepción. Sin embargo, es importante incluir dentro de esta conclusión que la deserción se da con respecto al programa no al sistema educativo, ya que se encontró evidencia de que estos aprendices optaron por otros programas incluso dentro de la misma institución lo que abre la puerta a revisar aspectos particulares además de la evaluación que hacen que los estudiantes migren a otro proceso de formación.
6. La evaluación en el SENA, adaptada a las características de sus diversos programas de formación, juega un papel crucial en el desarrollo de competencias de los aprendices, siendo la evaluación formativa la más valorada por su capacidad para retroalimentar y mejorar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, existen desafíos en

su implementación, como la percepción ambigua de algunos estudiantes sobre la retroalimentación y el estrés generado por pruebas sumativas, que pueden influir en la deserción, aunque no sean la causa principal. A pesar de estos desafíos, el enfoque en la adaptación de los mecanismos de evaluación a las necesidades específicas de cada programa es una fortaleza significativa, ya que permite una formación más idónea para el desempeño laboral. No obstante, es necesario revisar y fortalecer aquellos aspectos evaluativos que impactan negativamente en los aprendices, para reducir la frustración y mejorar la retención, garantizando así una educación que no solo sea formativa, sino también integral y alineada con las expectativas del sector laboral y empresarial.

RECOMENDACIONES

Como recomendación según los hallazgos que se tienen a partir de los elementos proporcionados por la encuesta, se plantea que dentro de las primeras estrategias que pueden proponerse están la institucionalización y estandarización de metodologías que lleven a un trabajo especial de presentación o inicio de programa para el aprendiz sobre las características de su proceso de formación, qué se persiguen en cada asignatura, la manera en que se le evaluara y el por qué ese tipo de evaluación y no otro, de tal manera que el estudiante de sentido a su aprendizaje, y que él mismo autoevalúe su proceso, como lo menciona Anijovich (2017).

Se recomienda, también, prestar atención a la retroalimentación de la evaluación formativa, haciendo hincapié en ella, dado que hay estudiantes que no reconocen este proceso dentro de su evaluación. Lo anterior, dará mayor apropiación de su proceso pedagógico a los estudiantes motivando a la superación de metas, disminuyendo la frustración y, por tanto, los índices de deserción.

Es importante que los aprendices conozcan el debido proceso y todas las opciones con las que cuentan en caso de recibir lo que ellos denominan como no aprobado con el fin de acceder a planes de mejoramiento y opciones para superar dificultades antes de optar por la deserción del programa

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. t. (2004). *Diccionario de Filosofía*. México. Alcoba, G. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en la educación superior. *Contextos educativos*, 93-106.
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires.
- Anijovich, R., & González, C. (2021). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Carlos. *Aiqué Grupo Editor*.
- Arias, P. e. (2017). Análisis de la Teoría de Psico-genética de Jean Piaget: *Dominio de las Ciéncias*, ISSN-e 2477-8818, Vol. 3, Nº. 3, 833-845.
- Ausubel, N. H. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- Black, P. H. (2003). Evaluación para el aprendizaje: su puesta en práctica. e. *Berkshir Prensa de la Universidad Abierta*.
- Braxton, J. M., et al. (1997). *Abandonment of the academic classroom: Rethinking entry and retention in higher education*. Jossey-Bass Publishers.
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 176-176). Buenos Aires: Paidós.
- Catalano, A. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Chulim, F. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México: Manda.
- Cobo, (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, política y sociedad*, 7(1), 9-30.
- Collazos, C. A. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. . *Educación y educadores*, 9(2), . Recuperado el 17 de diciembre de desde goo.gl/rTIDZv, 61-76.
- Cristina, D. M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

De Alba, A. (1998). *Currículo: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73.

Díaz, A. (2009). *Pensar en la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Duschatsky, B. (2001). *Dónde está la escuela*. Buenos Aires: Manantial SRL.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. *Análisis Carolina*, (41), 1.

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: NARCEA S.A.

Ezcurra, AM (2011). Igualdad en educación superior: un desafío mundial.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre práctica y enseñanza*. Madrid: AIQUE.

Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (2014). Evaluación formativa y resultados de aprendizaje en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria. *Revista española de pedagogía*, 437-455.

García, A. (2015). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC´ . *Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 3(5). Recuperado a partir de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/65>, 123 - 138.

Gvirtz, S., Palamidess, M., Rosas, R., & Sebastián, C. (2006). *La tarea docente*. Bogotá, Colombia: Ediciones Larousse.

González, L. y. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. . *Revista de la Calidad de la Educación*. N° 17: ., 75-90.

González, F. M., Escorcía, M. R., Pinto, M. C., Caballero, S. R., & Paredes, A. J. (2017). Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas. *Opción*, 33(82), 344-365.

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 7.

J Moya Otero, F. L. (2011). *Teoría y practica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Johari, A. . (2008). Aprendizaje basado en proyectos en un programa de pasantías: un estudio cualitativo de roles relacionados y sus atributos motivacionales. *Investigación y desarrollo de tecnología educativa*, 329-259.

Labarrere SArduy, A. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración . *Summa Psicológica UST*, ISSN 0718-0446, Vol. 13, Nº. 1, 45-56.

Lanuez, M., & Fernández, E. (2014). Metodología de la investigación educativa. CD-ROM). IPLAC, La Habana, Cuba.

Legislativo, P. (9 de febrero de 1994). *LEY 119*. Obtenido de Ley N° 119/1994. Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA:
https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11129.pdf

Ley 115, art. 76 MIn Educación. (8 de Febrero de 1994). *Ley_115_1994.doc*. Obtenido de Ley_115_1994.doc: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 118. (21 de Junio de 1957). *Decreto-118-de-1957-Gestor-Normativo*. Obtenido de Decreto-118-de-1957-Gestor-Normativo:
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=65462

Ley 30, I. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30*. Obtenido de Congreso de la República, Ley 30 de 1992: http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf

Lucas, A. S. (1987). En torno al currículum oculto. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (7), 29-36.

López, A. V. D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y educadores*, 7, 177-203.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.

Mejia R, S. S. (1996). *Interacción Social y Activación del pensamiento*. Mexico: ITESO.

Ortiz, A. (2011). Hacia una clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento conformacional como paradigma Científico y educativo del siglo XXI .
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/18>, 121-137.

Pérez, A. M., Escobar, C. R., Toledo, M. R., Gutierrez, L. B., & Reyes, G. M. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O'Higgins. *Educação e Pesquisa*, 44.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI: Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf.
Revista de Tecnología Educativa, 14 (3), 503-523.

Perrenout, P. (1990): La Construcción del Éxito y de Fracaso Escolar. Madrid, Morata.

Pineda, C., Pedraza, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: La función del Docente. *Universidad de la Sabana*, 119-135.

Ramos, A. (2016). Paradigma socio cognitivo humanista para la educación. *Eduser* vol. 3 num1. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/412>, 35-39.

Rivera Olarte, R. M. (2008). *Documentación de la Norma Técnica Colombiana NTC ISO IEC 17024*

para la evaluación de oficios del SENA. Obtenido de Documentación de la Norma Técnica

Colombiana NTC ISO IEC 17024 para la evaluación de oficios del SENA:

<https://hdl.handle.net/11059/1164>

Roman, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina.

REICE, 111.1123.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).

Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en 4 universidades de Perú. In *Anales* (Vol. 63, No. 4, pp. 10-20).

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad*

pedagógica. Obtenido de <http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios> .

SENA. (2020). *Documentos SENA*. Obtenido de Identificación de causas de deserción 2020: [https://www.sena.edu.co/es-](https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Documents/identificacion-causas-desercion-2020.pdf)

[co/ciudadano/Documents/identificacion causas desercion 2020.pdf](https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Documents/identificacion-causas-desercion-2020.pdf)

SENA. (DICIEMBRE de 2020). *IDENTIFICACIÓN CAUSAS DESERCIÓN SENA 2020*. Obtenido de

IDENTIFICACIÓN CAUSAS DESERCIÓN SENA 2020: [https://www.sena.edu.co/es-](https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Documents/identificacion-causas-desercion-2020.pdf)
[co/ciudadano/Documents/identificacion causas desercion 2020.pdf](https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Documents/identificacion-causas-desercion-2020.pdf)

Stenhouse, L. (1995). *Una educación que empodera: Una colección de conferencias en memoria de Lawrence Stenhouse*. Londres: Heinemann Educational Books.

Tinto. (1987). La deserción, una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71. 53.

Tobon, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo*,. Bogotá: ECOE.

Obtenido de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491>

Valdés Henao, C. & Peláez Alarcón, R. (2016). Deserción/Permanencia escolar: comprensiones inculares entre la educación superior y la educación preliminar. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 166-176.

Urrego, A. I. C. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de investigaciones UNAD*, 14(1), 61-79.

Vales, J., & Peláez, M. (2016). *Cómo crear un currículum vitae eficaz*. Editorial XYZ.

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid. Editorial Síntesis S.A

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.

Villardón, L. G. (2015). *Competencias genericas en educación superior, metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: NARCEA S.A.

Villarroel Henríquez, V. A. (2000). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. Universidad Católica de Chile. *Revista Psykhe*, 10(1).

Viñas, R. (2015). El núcleo duro de la deserción. *Letras*.

Vives, M. (2016). Modelos Pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. Disponible en

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>. *Retos y Desafíos de la formación, vol 5, Num 11*, 40-53. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140/138>.

Willard, K., & M, D. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student

skills and interest in producing quality food items. . *Journal of Food Science Education*, 69-73.

Zabala, A. A. (2008). *Ideas clave, como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zañartu. (2003). Aprendizaje colaborativo; una forma de dialogo interpersonal y en red. <http://contexto-educativo>. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*.