

Un estudio crítico de prácticas de enseñanza bajo el enfoque por competencias  
El caso de la carrera de Enfermería en un Centro de Formación del Sena.

Modalidad: Investigación sobre un fenómeno empíricamente acotado

Estudiante: Ruth Mireya Suárez Porras

Año 2024

## Agradecimientos

Expreso mis agradecimientos a quienes durante la realización de este Trabajo Final de Maestría me aportaron su paciencia, conocimiento y experiencia, para adelantar dicho proceso.

Dedico este trabajo con gran amor a toda mi familia, mis hijos y esposo por el apoyo incondicional que desde siempre me han profesado, impulsándome a ser mejor y lograr con éxito mi desarrollo personal como profesional.

A mis padres, por ser el pilar fundamental en mi vida, quienes me inculcaron buenos valores para ser una mejor persona. Una mención especial para mis amados padres quienes me acompañan desde el cielo, mi padre fallecido desde 2021, quien me manifestó en su momento, gran orgullo por este avance y mi madre, fallecida el pasado 1 de septiembre del año en curso; quien con sus bendiciones y oraciones a lo largo de mi vida me protege y me lleva por el camino del bien. A todos les doy mi trabajo en ofrenda por su paciencia y amor, los amo a todos.

En segunda instancia al Sena quien me brindó la oportunidad de participar en la convocatoria de Formación de instructores, para el fortalecimiento de competencias pedagógicas a través de la Escuela Nacional de Instructores 'Rodolfo Martínez Tono, el cual tiene como fin de contribuir en la producción de conocimientos y prácticas de investigación en la formación para el trabajo a través de la Universidad Nacional de la Plata en Argentina.



## Índice

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1. Planteamiento del problema:	12
2. Objetivo General	15
2.1. Objetivos específicos	15
3. Estado de la Cuestión:	16
4. Marco Teórico	20
4.1. Práctica de Enseñanza	20
4.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje	23
4.3. Enfoque por competencias	27
5. Metodología	31
5.1. Unidad de análisis	31
5.2. Recorte temporal	31
6. Resultados y análisis	34
6.1. Documentos curriculares del SENA	34
6.1.1. Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral	34
6.1.2. Diseño y Desarrollo Curricular en el SENA	36
6.1.3. Programa de Formación Técnico en Enfermería	37
6.2. Análisis crítico de los documentos oficiales	37
6.3. Entrevistas	43

6.3.1. Acerca de la descripción de estrategias implementadas por los docentes en la planeación, presentación de los aprendizajes y evaluación de las clases	46
6.3.2. En cuanto al conflicto y/o contradicciones entre el enfoque por competencias y otras perspectivas de la enseñanza presentes en la práctica docente	51
6.3.3. Acerca de la percepción de los docentes sobre los resultados de su práctica de enseñanza.	52
6.4. Conclusiones	54
Bibliografía	56

### Tablas y Gráficos

Tabla N°1	Información básica de los entrevistados	44
Ilustración N°1	Edades de los entrevistados	45

### Anexo

1. Guion de Entrevista	63
------------------------	----

## Resumen

Este trabajo tiene como finalidad analizar y caracterizar las prácticas de enseñanza que implementan los docentes del SENA en un programa de formación de la carrera de enfermería a partir de identificar las formas de apropiación del enfoque por competencias por parte de los docentes que lo llevan adelante.

Para lograr este propósito se presentan algunos antecedentes y referentes teóricos que afectan el modelo educativo actual y se convierten en la justificación de la necesidad de modificar las estrategias pedagógicas y didácticas que se vienen utilizando desde tiempo atrás. Se describen, a su vez, algunas estrategias de enseñanza buscando que los docentes aporten al proceso de transformación y desarrollo del conocimiento.

**Palabras clave:** Enfoque por competencias - Técnico en Enfermería - Estrategias didácticas

### **Abstract**

The purpose of this work is to analyze and characterize the teaching practices implemented by SENA teachers in a nursing career training program by identifying the forms of appropriation of the competency-based approach by the teachers who carry it out.

To achieve this purpose, some background and theoretical references that affect the current educational model and become the justification for the need to modify the pedagogical and didactic strategies that have been used for some time are presented. At the same time, some teaching strategies are described, seeking that teachers contribute to the process of transformation and development of knowledge.

### **Keywords:**

Competency-based approach - Nursing Technician - Didactic Strategies

## Introducción

En el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación en salud, nos proponemos analizar las maneras que se ha buscado cumplir con los objetivos que asumió el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) desde el año 2012<sup>1</sup> de formar auxiliares en enfermería bajo el enfoque por competencias en respuesta al contexto social y productivo.

En 2005, los Ministerios de Salud y de Educación de Colombia confirman cinco perfiles ocupacionales para auxiliares en las áreas de la salud<sup>2</sup>, entre los que se destaca el auxiliar en enfermería, definiendo las competencias obligatorias, así como los aprendizajes de los programas de formación de acuerdo con lineamientos de la Política Nacional de Talento Humano en Salud<sup>3</sup>. La política ratifica de esta manera el enfoque de competencias para el talento humano disponible en el país y sus regiones a fin de atender de manera integral las necesidades de salud de la población. A partir de estos lineamientos de política generales, el Sena elaboró el diseño curricular, incluyendo el perfil del auxiliar en enfermería y los contenidos para su formación.

---

<sup>1</sup> Circular 034 de 2012 del Sena. Reglamento del diseño curricular y la ejecución de las competencias básicas y transversales.

<sup>2</sup> Decreto 3616 de 2005, por medio del cual se establecen las denominaciones de los auxiliares en las áreas de la salud, se adoptan sus perfiles ocupacionales y de formación, los requisitos básicos de calidad de sus programas y se dictan otras disposiciones afines.

<sup>3</sup> En cumplimiento de la Ley 1751 de 2015 (garantizar el derecho fundamental a la salud, regularlo y establecer sus mecanismos de protección.) y la Ley 1164 de 2007 (establecer las disposiciones relacionadas con los procesos de planeación, formación, vigilancia y control del ejercicio, desempeño y ética del Talento Humano del área de la salud) el Ministerio de Salud expide el Documento de Política Nacional de Talento Humano en Salud (2018) que busca orientar las acciones de los agentes que intervienen en los mercados educativo, laboral y de servicios de salud a partir del reconocimiento de sus características, particularmente la descentralización, la autonomía de sus instituciones, la participación de agentes privados y la interacción de elementos regulatorios y de mercado en la dinámica de cada uno de ellos.

De acuerdo con lo anterior, se pretende indagar la implementación del enfoque por competencias como política educativa general y las definiciones curriculares desarrolladas por el Sena para la formación de auxiliares en enfermería en un centro de formación del Sena. En este sentido, la pregunta central que orienta la investigación plantea es qué formas asumen las prácticas de enseñanza que implementan los docentes de acuerdo con la formación por competencias de técnicos en enfermería en un Centro de Formación del Sena. Esta pregunta nos ha conducido a otra serie de preguntas:

- 1) ¿Qué características asume el enfoque por competencias en el diseño curricular del Programa denominado “Técnico en Enfermería”?
- 2) ¿Cómo los docentes formadores entienden el enfoque por competencias?
- 3) ¿Cómo los docentes implementan el enfoque por competencias en los momentos de planeación, ejecución de la formación y evaluación de las clases?

Para dar respuesta a estos interrogantes se analizaron documentos curriculares que sustentan el Programa denominado “Técnico en Enfermería” del Centro de Formación de Talento Humano en Salud del Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA en Bogotá Colombia y se realizaron entrevistas a docentes que se desempeñan como formadores en el mismo.

Este trabajo de tesis se ha estructurado en cinco partes, conteniendo un total de cinco capítulos, que incluyen la presentación del tema, problema de investigación y objetivos del estudio. Posteriormente; en la segunda parte se comparten algunos referentes teóricos que han orientado y sustentado la realización de esta investigación, indagando en aquellos conceptos claves relacionados con las prácticas de enseñanza bajo el enfoque de competencias, específicamente en un programa de salud. Más adelante, en la tercera parte del documento, se detalla la metodología propuesta, especificando tipo de estudio, campo temático, instrumentos, muestra, trabajo de campo y el proceso de análisis de la información. En la cuarta parte del documento se relaciona el capítulo

analítico con los principales hallazgos de la investigación, para finalmente, en el capítulo quinto, se comparten las conclusiones a las que hemos llegado con este estudio.

## 1. Planteamiento del problema:

Se pretende indagar la apropiación del enfoque por competencias en las prácticas de enseñanza en los docentes del programa Técnico en Enfermería en un Centro de Formación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SENA) teniendo en cuenta lo establecido en la política educativa en 2005 para la formación de auxiliares en salud.

El Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT) fue creado en 1997 para articular la oferta de formación para el trabajo a partir de las normas de competencia laboral colombianas, definiendo e implementando políticas y estrategias para el desarrollo y cualificación de los recursos humanos del país, dentro de los cuales se encuentra el talento humano en salud.

El SENA debe responder tanto a los fines y objetivos de la educación, como las normas que orientan y regulan la formación, el ejercicio y el desempeño del Talento Humano en Salud, regulada por la Comisión Intersectorial de Talento Humano en Salud<sup>4</sup> (Decreto 2006, 2008).

El Ministerio de la Protección Social, durante los años 2000 y 2002, a través del Programa Apoyo a la reforma de salud cuyo objetivo principal fue determinar las condiciones laborales del recurso humano que labora en el sector salud, en el proyecto, “Modelo de Oferta y Demanda de Recursos Humanos en Salud” ejecutado por la Universidad de Antioquia, reportó que la oferta de salud en Colombia estaba conformada por 245.980 trabajadores de los cuales el personal auxiliar era el 35,9%, es decir 88.307 personas. La

---

<sup>4</sup> Comisión Intersectorial de Talento Humano en Salud -CITHS, órgano responsable de la toma de decisiones derivadas de las funciones públicas relacionadas con la formación, el ejercicio y el desempeño del talento humano en salud que requieran acciones conjuntas de los Ministerios de la Protección Social y de Educación Nacional.

demanda del recurso humano auxiliar representaba 53,2% del total de recursos humanos para atender la oferta de servicios que requiere el sector salud. En cuanto al posicionamiento laboral de los auxiliares en salud, particularmente el de auxiliar de enfermería mostraba la mayor versatilidad dentro de todo el Sistema conformando el 41% de la fuerza laboral en la prestación de los servicios, el 33% en las actividades de vigilancia y control, el 12 % en el manejo del aseguramiento contributivo y el 22% en el manejo del aseguramiento subsidiado. Esas cifras indican la importancia del recurso humano auxiliar en el contexto de los recursos humanos de salud en Colombia, su penetración dentro del mercado laboral y la alta demanda de las entidades de diferente nivel de complejidad del Sector Salud.

Dicho proyecto evidenció la necesidad de realizar fortalecimientos del talento humano en salud (profesionales, técnicos y auxiliares) para responder a los nuevos requerimientos, especialmente en relación con su estructura, y asignación de tareas, distribución, competencia técnica y formación, los cuales demandaban un diagnóstico más detallado de su situación (Universidad de Harvard, Escuela de Salud Pública, 1996).

Por otro lado, el Servicio Nacional de Aprendizaje (de ahora en adelante, SENA) como establecimiento público del orden nacional adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia, adoptó la metodología de “Análisis Funcional” llevando a cabo la evaluación de los requerimientos generales del Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) y a la vez, constituyendo la Mesa Sectorial de Salud con una participación de más de 200 organizaciones del sector, quienes definieron la base de funciones primordiales para el talento humano en salud generando las normas de competencia laboral<sup>5</sup> (MPS, 2005).

De esta manera, el Ministerio de Salud define cinco perfiles ocupacionales para auxiliares en las áreas de la salud: enfermería, salud oral, servicios farmacéuticos, salud pública y

---

<sup>5</sup> Sena, le asignan la función de ratificación de competencias laborales sustentada en el Artículo 19 del Decreto 933 de 2003 por el cual se delega esta función al Sena, el cual además determinará los procedimientos y diseñaría la metodología e instrumentos requeridos (Artículo 21).

apoyo administrativo en salud. Para cada uno de estos perfiles, define las normas de competencia obligatorias, así como plantea una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación. Estos requerimientos los deben cumplir las Instituciones de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano (sector educativo) que quieran ofertar dichos programas.

La Política Nacional de Talento Humano en Salud en Colombia señala que los sistemas de salud y educación deben enfocarse en el desarrollo de competencias para el talento humano disponible en el país y sus regiones, con el fin de dar respuestas pertinentes e integrales a las necesidades de salud de la población en el marco del sistema de salud. Con ello, procura integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades que deben estar presentes para el ejercicio de sus profesiones y ocupaciones (MPS, 2018).

Las instituciones educativas adoptan el enfoque basado en competencias, aplicándolo en sus procesos formativos. Desde este enfoque, el proceso formativo es concebido como un “proceso de enseñanza- aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el estudiante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitando para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes (Martínez, 2008: pág. 4)”.

En curso con lo anterior, el SENA cumpliendo con el propósito de organizar, desarrollar, administrar y ejecutar programas de formación profesional integral, en coordinación y en función de las necesidades sociales y del sector productivo, desarrolla programas de formación en salud para los niveles de auxiliares en correspondencia con los lineamientos del Ministerio de Salud.

## **2. Objetivo General**

El objetivo general de esta indagación es caracterizar las prácticas de enseñanza que implementan los docentes del programa Técnico en Enfermería SENA (relacionadas con la planeación, presentación de aprendizajes y evaluación de clases), con el fin de identificar las formas de apropiación de los docentes del enfoque por competencias.

### **2.1. Objetivos específicos**

1. Analizar el enfoque por competencias en documentos curriculares elaborados por el SENA a partir de los lineamientos generales del Ministerio de Educación Nacional.
2. Describir las estrategias que utilizan los docentes para llevar a cabo los procesos de planeación, presentación de aprendizajes y evaluación de clases.
3. Indagar sobre conflictos y/o contradicciones entre el enfoque por competencias y otras perspectivas de enseñanza presentes en las prácticas de enseñanza docentes.

### 3.Estado de la Cuestión:

La enfermería es la profesión del cuidado que enfatiza las relaciones humanas, la ayuda y el autocuidado mediante la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades y el cuidado de aquellos que lo necesitan. Se podría decir que la enfermería es tan antigua como la humanidad. Se cree que la figura de la enfermera apareció en la Edad Media, donde predominan las mujeres, comenzando a jugar un papel más importante a lo largo de los años. A través de las guerras se aumentó significativamente la necesidad de enfermeras, generando de esta manera una gran influencia en la evolución de la profesión gestada por Florence Nightingale<sup>6</sup>. Hoy día, la enfermería es ampliamente reconocida en el mundo.

Nightingale, procuró que el programa de enfermería se formalizara como ciencia del cuidado del ser humano, generando posteriormente una reglamentación formal y específica para ejercer la profesión. La formación de enfermeras(o) ha ido evolucionando según los valores en los que se sustentan en cada momento histórico, la percepción de la salud-enfermedad para cada cultura o grupo social.

En este contexto, presentamos autores que han investigado y publicado estudios relacionados con la formación de enfermeras, investigación que resultan adecuados para este campo de estudio.

Acevedo (2009), Ayala, et al. (2007) y Sebold (2011) describen la enfermería como disciplina del cuidado que busca preservar la vida. Como área del conocimiento, vincula diversos enfoques y perspectivas en la práctica de enseñanza, con estrategias

---

<sup>6</sup> Enfermera, escritora y estadística británica, considerada como la madre de la enfermería moderna, destacada por sus servicios en la guerra de Crimea de 1853 a 1856, donde sus esfuerzos de saneamiento disminuyeron drásticamente la tasa de mortalidad; fundó la Escuela Florence Nightingale para Enfermeras en Londres.

pedagógicas innovadoras en la formación de los profesionales de este campo; el enseñar y aprender no se configura como tarea fácil para los docentes en nuestros días, donde la velocidad de información y avances tecno-científicos constituyen un desafío diario, lo que la hace más complejo al enseñar a futuros profesionales el cuidado, generando un reto para el enfermero-docente, que precisa estar provisto de competencias que van más allá de la preparación de una clase, dado que vincula situaciones distintas en su trabajo cotidiano. Guzmán (2010), confirma que el cuidado, corresponde al objeto de estudio de la profesión de Enfermería. Sánchez, et al (2012) y Fernández (2020), destacan que la enseñanza de la enfermería debe ser orientada desde la perspectiva humanista, la cual se centra en la condición humana y sus incidencias sobre la calidad de vida.

Desde una aproximación histórica de las prácticas de enseñanza en los profesionales de enfermería, Acevedo (2009) y Martínez, et al. (2008), describen los modelos educativos tradicionales característicos del siglo XX, como conductistas, instrumentales y memorísticos, para llegar a una práctica educativa reflexiva en el siglo XXI. Los cambios sociales y culturales que estamos viviendo desde la última década del siglo XX, tienen una clara repercusión en el ámbito académico, lo que plantea nuevos retos de futuro para la formación de los enfermeros. Acevedo (2009) y Fernández (2020), exaltan que el fuerte contenido social de la carrera debe ser suficiente motivo para que los docentes busquen metodologías que faciliten al estudiante la conexión entre el mundo del aula y el campo profesional.

Acevedo (2009), Achury (2008) y Ayala et al(2007) se suman a lo planteado por los autores citados, donde conciben que el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina en enfermería, favorecen metodologías variadas que conjuguen las actividades teóricas con la práctica clínica, promoviendo en el estudiante procesos de análisis y pensamiento crítico y en el docente un replanteamiento de sus metodologías hacia la innovación tecnológica de la educación, como: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), resultante entre lo que el estudiante podría aprender por sí solo y lo que aprenderá acompañado de un tutor o de compañeros más aventajados; al igual que la Práctica

Basada en la Evidencia (PBE), donde el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, facilitando no solo la adquisición de conocimientos de la materia, sino el fortalecimiento de una actitud favorable para el trabajo en equipo, que lo capacita para trabajar con otros.

Guzmán (2010) y Ribeiro (2016), describen que los docentes transmiten a los estudiantes sus propias vivencias las cuales son obtenidas de su vida profesional; dicho proceso formativo se nutre de resultados a partir de las relaciones con mercado laboral, la formación del docente y características de los estudiantes, criterios muy significativos que dan cuenta de su capital simbólico a pesar de que no fuera incluido en la formación de los enfermeros (Ayala, 2007).

Mora (2014), expone que una de las prácticas de enseñanza e investigación en enfermería es realizada a partir de situaciones hipotéticas a través de una representación auténtica de la realidad, designada como simulación clínica. Esta autora confirma que esta estrategia facilita la activa participación del estudiante, integrando las complejidades del aprendizaje práctico y teórico con oportunidades para la repetición, retroalimentación, evaluación y reflexión, sin el riesgo de causar daño al paciente.

Esta autora afirma que la simulación clínica emerge como una estrategia valiosa, capaz de incrementar las tecnologías de enseñanza-aprendizaje, así como contribuir en las investigaciones en el área de educación; aportando al desarrollo de estudios clínicos en el ámbito de las prácticas seguras, como la realización de procedimientos diagnósticos, terapéuticos invasivos y complejos de enfermería y en la producción de actitudes éticas y de responsabilidad profesional e interdisciplinar en la atención del paciente, familia y comunidad, coincidiendo con lo planteado por Sánchez, et al (2012) y Fernández (2020).

Jara (2007) y Ayala, et al. (2007) visibilizan la formación por competencias para el programa de enfermería donde se contempla tres dimensiones esenciales del saber: saber conocer, saber hacer y saber ser, implicando un cambio en el currículo el cual debe

ajustarse a los nuevos contextos del mundo global, buscando que los estudiantes respondan acertadamente a situaciones desconocidas e ir más allá del conocimiento conocido.

La autora manifiesta la importancia de la articulación con los diferentes niveles de formación, las diversas dimensiones del saber y, fundamentalmente, el trabajo conjunto de quienes participan de la formación. De igual manera, confirma que se deben asumir estrategias didácticas que profundicen el proceso como criterio formativo esencial y que destaque la importancia de la función orientadora del docente en coherencia con el nuevo esquema educativo basado en competencias. De la misma manera, integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer, (desempeño basado en procedimientos y estrategias), lo anterior, teniendo en cuenta requerimientos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de sus actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2007, p. 49).

Desde estas perspectivas la atención y la formación en salud debe ser promovida desde la ética pedagógica, adaptada a la realidad social contemporánea, donde le permite reconocer las prácticas docentes en enfermería desde los ámbitos del pensamiento crítico, la investigación y el conocimiento, factores valiosos para considerar la pedagogía en la trasmisión del conocimiento en un escenario asistencial. Por ello, durante las clases se deben reflexionar y practicar aprendizajes basados en situaciones problemáticas, como medios efectivos para articular el aula con el contexto social.

Finalmente, la enseñanza en enfermería debe convertirse en una negociación de significados, en la reconstrucción de los saberes construidos que formen estudiantes dentro de prácticas reflexivas.

En resumen, el recorrido presentado muestra que existe un campo de estudios y reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza en el programa de enfermería, pero también la intención del enfoque por competencias en dicha formación. Este proyecto dialogará con esta bibliografía, donde varios autores han centrado su análisis en el rol que desempeña el docente, estrategias que implementa en la formación y su capacidad de establecer conexión con sus estudiantes.

#### **4. Marco Teórico**

Para dar respuesta al problema de investigación, nos proponemos profundizar algunos términos que posibiliten comprender y tomar posturas frente a las siguientes categorías: Práctica de enseñanza, estrategias de enseñanza y aprendizaje, enfoque por competencias. A su vez, las instituciones formativas tienen un papel decisivo en la sociedad, dadas las condiciones particulares del contexto histórico- sociocultural. Estas deberían estar enfocadas a liderar el saber, transmitiendo de manera simultánea el desarrollo científico, tecnológico y cultural.

##### **4.1. Práctica de Enseñanza**

Para describir las prácticas de enseñanza, profundizaremos sobre el concepto de enseñanza, como un intento de alguien por transmitir cierto contenido a otra persona (Ribeiro, 2016), donde se conjugan tres elementos a saber: el que tiene el conocimiento, el que carece de él y un saber contenido para lo cual se media una relación entre los rasgos del conocimiento a transmitir y las características de sus destinatarios. La enseñanza como acción intencional por parte de quien enseña no necesariamente cumple con su objetivo de transmisión de un contenido y producir su aprendizaje; precisando que estos conceptos no son causales, es decir, asumir que el primero necesariamente conduce a lo segundo.

El quehacer diario de los docentes tiene que ver con la puesta en escena de sus saberes, posturas políticas, culturales, sociales e ideológicas, confluyendo todo ello no solo en el aula, sino que vincula otros entornos; es lugar donde los docentes adelantan sus prácticas de enseñanza. Para este trabajo, uno de los temas de análisis centrales tiene que ver con este concepto. Se abordarán diversas posturas de autores que nos permitan tomar un lugar desde el cual poder comprender estas prácticas.

El interés por las prácticas de enseñanza no es reciente y varios estudiosos tanto de la pedagogía como de la didáctica han realizado aportes interesantes a la construcción de este concepto, como el caso de Davini (2008) y Anijovich, (2010) quienes plantean que las prácticas de enseñanza están fundadas en marcos conceptuales y metodológicos teniendo en cuenta factores psicológicos, culturales y sociales entre otros; ambas autoras coinciden que la enseñanza debe ser intencionada partiendo de marcos reflexivos y analíticos, donde el docente emplea diversos métodos adecuando sus propuestas a las capacidades, intereses y necesidades del grupo en particular y características del contexto sociocultural específico que favorezcan el desarrollo cognitivo y la asimilación de conocimiento.

Dichas prácticas deben ser creativas, Anijovich, (2010) plantea que la buena enseñanza, es aquella en la que un docente, encuentra un sentido y lo pone en práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones. Para ello se debe apropiarse la estrategia de enseñanza, que corresponde a los modos en que el docente debe pensar la clase, creando momentos de reflexión y momentos de acción que interactúen entre sí. Davini (2008), contempla en las prácticas de enseñanza, momentos de orientaciones vinculando áreas de conducta (esfera intelectual, emocional, valorativa) las cuales están presentes en la acción de la enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, las autoras confirman que las prácticas de enseñanza, como actividad intencional, solo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve,

donde los docentes fortalecen su acción didáctica como respuesta a las necesidades vivas del desarrollo de la enseñanza.

Para García (2008), Materón (2006), Klimenko (2010) y Ferreyra (2018) coinciden que la práctica educativa corresponde con la relación que se establece entre el docente, como sujeto mediador entre el currículum y el estudiante, sostenidas por el colectivo de personas implicadas por ideas y sus valoraciones éticas, dimensiones que inciden en el proceso educativo, donde de manera intencional se incorporan las tendencias didácticas, dicha relación social permite materializar la esencia de la enseñanza.

De igual manera, se hace necesario entender el alcance de las prácticas de enseñanza, como actividad del día a día, donde los docentes de todos los niveles educativos abordan sus procesos de enseñanza aprendizaje desde ciertos modelos que están articulados y fundamentados en teorizaciones que les permite invitar a los estudiantes a resolver los problemas, proponer actividades y evaluar los resultados.

Dentro de la práctica de enseñanza se hace necesario plantear tres enfoques que asume el docente en su ejercicio con los estudiantes según Fenstermacher y Soltis (1998), quienes conciben la enseñanza, como un enfoque ejecutivo, siendo el docente el encargado de producir ciertos aprendizajes, evidenciado la importancia de los materiales curriculares y los efectos que genera en la enseñanza en términos de producir el aprendizaje; un segundo enfoque, el terapeuta, donde el docente presenta una actitud empática encargado de ayudar a los estudiantes al crecimiento personal y alcanzar un elevado nivel de autoformación, y por último, el enfoque liberador, donde el docente se asume como un libertador y promotor de seres humanos morales e íntegros. Todo lo anterior, invitando al docente a reflexionar sobre los pro y contra de cada enfoque para ser más consciente de su papel como educador.

En consecuencia, se destaca los aportes de Camilloni (2007), quien manifiesta que hay muchas metodologías de enseñanza donde presentan modelos de una buena clase, sin

embargo, la autora la define como “un lapso establecido en el marco de un currículo y horario escolar en el que se presenta una secuencia de actividades del docente destinadas a orientar actividades de los alumnos que los conduzcan a lograr buenos aprendizajes”. De acuerdo con lo anterior, hay que afirmar que no hay un formato ideal para organizar una clase, pues confluyen varios momentos como la motivación, presentación del tema, problema o proyecto, desarrollo y aplicación, síntesis y evaluación, evidenciando la importancia de la didáctica visibilizando la teoría con la práctica.

La enseñanza brinda conocimientos, destrezas, valores, sin embargo, el desafío está en la imposibilidad de transmitir “todo a todos” discriminando el qué enseñar y a quienes enseñar, convirtiéndose esta en una actividad política generando consecuencias no solo para la vida de las personas, sino el devenir de las sociedades, así mismo, el destino de las naciones.

El proceso de enseñanza es complejo que demanda en la cotidianidad muchos esfuerzos para lograr los objetivos, mucho más en el campo de la salud, dado que el programa de enfermería le exige al docente de cara a los desafíos innovar con estrategias pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) al igual que la práctica basada en la evidencia (PBE) planteados por los autores Acevedo (2009) Achury (2008) y Ayala et al (2007).

Otro de los conceptos a los que recurrirá esta investigación, es la estrategia de Enseñanza y Aprendizaje, las cuales son fundamentales para el proceso educativo en pro de que sea significativo para el estudiante.

#### **4.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

Existe una dependencia ontológica entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, sin ser necesariamente causales.

La enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar la relación entre un estudiante y un contenido a aprender, y por lo tanto, es una actividad definida por los rasgos del conocimiento a transmitir y las características de sus destinatarios (Basabe, 2021); Para Fenstermacher (1989) dichos conceptos son diferentes, pues ratifica lo propuesto por la autora Basabe, donde una de las tareas del docente incluye instruir al estudiante acerca de procedimientos y exigencias del rol del estudiante dado que debe seleccionar, adaptar y ajustar el material al nivel de los estudiantes brindando una serie de oportunidades para que este tenga acceso al contenido y de esta manera, valore el progreso del estudiante; lo anterior, favorece que el docente pueda convertirse en una de las principales fuentes de conocimientos y habilidades

La enseñanza solo incide en el aprendizaje de forma indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante mediando por las acciones de los docentes y los logros de los estudiantes, no solo cognitivas (representación mental de un nuevo contenido e integración de nuevos elementos disponibles en su estructura cognitiva) sino también mediaciones sociales (donde el conocimiento se pone a disposición y se comparte) (Fenstermacher, 1989).

El autor define el “aprendizaje” como el proceso mediante el cual se adquiere las habilidades, conocimiento (tarea), conductas y valores, como su incorporación efectiva (rendimiento); igualmente, establece que el objetivo central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje. La tarea de la enseñanza consiste en permitir la acción de estudiar; es decir, enseñarle cómo aprender.

El arte de enseñar es también llamada didáctica, donde las diversas técnicas logran adaptarse a las necesidades de los estudiantes, como al entorno que los rodean, aportando estrategias novedosas que facilitan el proceso del aprendizaje. De acuerdo

con lo anterior, Meneses (2007) establece que el proceso enseñanza y aprendizaje corresponden a un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”, de tal manera que las actividades de enseñanza a los estudiantes, su seguimiento y desarrollo... para facilitar el aprendizaje, constituyen el acto didáctico, el cual es definido por el autor como una actuación esencialmente comunicativa, la cual corresponde con una representación del docente para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, donde los medios y recursos se conciben como herramientas, como material instrumental al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje se ve facilitado por los medios como instrumento de representación, facilitación o aproximación a la realidad. Por sí solos no mejoran la enseñanza o el aprendizaje, sino en la medida que hayan sido seleccionados adecuadamente y con funcionalidad al contexto de acción didáctica en el que se vayan a emplear.

Se asume el compromiso de que los aprendizajes que los docentes se propongan orientar desde la enseñanza sean aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad para resolver problemas de la vida real y que constituyen la base para empoderarse del aprendizaje durante toda la vida (Camilloni, 2007).

Los profesionales de Enfermería con el rol de docente deben procurar un fortalecimiento en los referentes teóricos del acervo pedagógico con miras al cambio de paradigmas, ya que los estudiantes pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas (Camilloni, 2007). Para que los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje sean positivos se debe realizar la formación de manera temprana.

El proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) es concebido como el espacio en el cual el principal protagonista es el estudiante y el docente cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje (Abreu, 2018), el cual ocurre en diferentes contextos con el objetivo de contribuir a la formación integral de la personalidad del futuro

profesional, aunque lo sigue dirigiendo el docente, para favorecer el aprendizaje de los diferentes saberes que incorpora a los componentes didácticos, el que asume de forma crítica acciones encaminadas al conocimiento del objeto de su aprendizaje.

De igual manera, la autora, confirma que el saber pedagógico posibilita ajustes en la enseñanza y aprendizaje en un nuevo contexto, reconfigurando así la práctica pedagógica que se enmarca en un trabajo colectivo, atendiendo las múltiples exigencias que los nuevos tiempos le imponen al docente.

Desde los abordajes sobre el significado de enseñar y aprender en los nuevos contextos pedagógicos, Calvo (2007), plantea que los cambios de las políticas educativas hacen que el docente modifique su práctica en el aula. La autora confirma que el oficio del docente está concebido como una profesión democrática, dando cabida a la participación, a la elección y al sentido del servicio público. El docente permanentemente debe recomponer su saber para atender las especificidades de los estudiantes, definiendo las estrategias y modalidades más pertinentes para garantizar la enseñanza y el aprendizaje según lo definido en el currículo, llevándolo a reflexionar sobre su práctica y a la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias para hacerle frente a la diversidad y al cambio en la educación.

La relación de la enseñanza con el aprendizaje invita a comprender que la enseñanza no solo está vinculada a enseñar, sino también al aprender, mientras que el aprendizaje surge del intercambio que realiza el docente con el estudiante en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas (Meneses, 2007), al entender la enseñanza como un proceso comunicativo que se desarrolla socialmente y que tiene por objeto la interiorización en el ser humano, durante su vida, de unos esquemas de conducta que le permitan actuar de acuerdo con las conveniencias y las normas del medio sociocultural al que pertenece; el autor coincide con Medina (2001) quien afirma que la interacción se transforma en didáctica cuando tiene lugar la enseñanza y

aprendizaje, logrando una óptima realización formativa del mismo y de los discentes, así como el desarrollo profesional de los docentes.

### **4.3. Enfoque por competencias**

En este mismo orden, se vincula la enseñanza bajo el enfoque por competencias, como alternativa para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; este enfoque es considerado como uno de los cambios más importante en la educación del siglo XXI (Martínez, 2008), donde se busca un cierre de brechas entre el sistema educativo y las demandas del sector productivo, de tal manera que los estudiantes adquieran las competencias tanto profesionales como personales.

Para Philippe Perrenoud (2013), el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones en la práctica cotidiana. Dicho concepto, implica 3 elementos, refiriéndose a recursos metacognitivos: las situaciones; los recursos que moviliza; la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y orquestación de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real.

Para la OCDE<sup>7</sup> en 2005, plantea una segunda generación de la era de la calidad educativa, la cual está orientada a la estructuración curricular por competencias, entendida como la habilidad para enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular.

El enfoque de competencias en el campo de la educación se clarifica como un enfoque genérico, referido a procesos de pensamiento crítico, con un enfoque holístico en el que

---

<sup>7</sup> Organización para la Cooperación Y Desarrollo Económicos La edición de 2005 de Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE ofrecen una amplia gama de indicadores comparables y actualizados sobre el desempeño de los sistemas educativos. Al hacerlo, representa el consenso del pensamiento profesional sobre cómo medir el estado actual de la educación a nivel internacional. Los indicadores analizan quién participa en la educación...

se integran atributos y tareas descritos en planes de estudio para el desarrollo de determinadas habilidades requeridas en el mundo del trabajo, así como destrezas para la vida. Para este fin, se toman como referencia las perspectivas conceptuales que construyen los discursos educativos sobre el tema; el enfoque de competencias se presenta como un pretexto para pensar de nuevo los temas curriculares y didácticos (Díaz-Barriga, 2007).

Sin embargo, hay unos enfoques que presenta Díaz-Barriga (2007) las cuales conectan con el campo de las competencias como: el enfoque laboral, acervo de capacidades personales y sociales, como trabajo en equipo y saberse relacionar laboralmente, coincidiendo con Tobón (2007) quien integra el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo); el enfoque funcional o sistémico, donde lo que se aprende debe tener una utilidad inmediata con la vida, reivindicando la articulación de lo aprendido en la escuela con la vida cotidiana; el enfoque etimológico, donde la impronta refleja el contexto social con una perspectiva pre-foucaultniana desde el ámbito de las ciencias sociales; el enfoque conductual, estrechamente ligado al enfoque laboral dado que parte del análisis de tareas, recuperando así los objetivos conductuales en la educación, reconociendo competencias genéricas como específicas donde combinan conocimientos, actitudes y habilidades, concordando con Jara (2007) y Ayala, et al. (2007) quienes visibilizan en el programa de enfermería tres dimensiones esenciales del saber: saber conocer, saber hacer y saber ser.

En cuanto al enfoque socio constructivista, de corriente vygoskiano, exalta el aprendizaje situado o aprendizaje en contexto, de manera que favorece que el estudiante construya su propio andamiaje de información la cual es mediada por el reconocimiento de saberes previos de los sujetos que aprenden, para establecer los puentes, permitiendo de esta manera, que el aprendizaje sea significativo, se alimenta la planificación de la enseñanza, definiendo las metas, la evaluación y las estrategias didácticas, las cuales se van transformando al compás de las exigencias del tiempo actual (Jerez, 2012); y por último el enfoque pedagógico didáctico, donde el aprendizaje escolar con fundamento real se

sustenta en la experiencia del estudiante, el proyecto de enseñanza lo construye el docente para que sea desarrollado por el estudiante. Cada uno de estos enfoques presenta unos rasgos sobresalientes con implicaciones en los programas educativos (Díaz-Barriga, 2007).

El planteamiento anterior coincide con García (2014), donde afirma que las exigencias de la vida contemporánea exigen reinventar la escuela para responder a dichos desafíos; para ello, demanda el desarrollo de competencias básicas que incorpora el autoaprendizaje, competencia social y ciudadana y al desarrollo de conocimientos y habilidades sistemáticas que les permita a los estudiantes encarar situaciones y resolver problemas reales.

Las competencias para Tobón (2007) son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición para hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión. Para Garcés (2021), si bien afirma que en la actualidad demanda que los individuos desarrollen competencias, también plantea que dicho modelo ha desplazado el rol de la Escuela y el Estado en favor del mercado laboral, encargado de valorar y legitimar los conocimientos, convertidos en “competencias evaluables” por parte de la empresa; convirtiendo al mercado en la instancia mediadora que fija los valores profesionales de los individuos.

El enfoque de competencias en educación es una alternativa que demanda formalidad en el proyecto educativo planteado a mediano y largo plazo, pero para que produzca los resultados esperados se deben establecer en los planes de estudio los principios, postulados y estrategias que permitan orientar el trabajo del docente.

Todo lo anterior, se convierte en retos que debe afrontar el docente en las prácticas de enseñanza y las metodologías efectivas para que el aprendizaje sea apropiado por los estudiantes, pero que a la vez produzcan en estos, las motivaciones frente al proceso de

aprendizaje en coherencia con la intervención y el nivel de dicha acción dadas las dinámicas del sector salud. De igual manera, el enfoque de enseñanza por competencias propone la necesidad de elaborar nuevos modelos de diseño curricular para que no sean excluyentes de las prácticas pedagógicas y las necesidades del mercado laboral.

## **5. Metodología**

Esta investigación se ampara en el método científico con la finalidad establecer relaciones entre los conceptos claves citados en el marco teórico que dan fundamento al trabajo de tesis y la operacionalización de los objetivos de esta, donde se espera garantizar un alto grado de veracidad en los procedimientos y resultados a obtener con principios de realidad. De acuerdo con el objeto de estudio, el tipo de investigación de esta tesis es descriptivo.

Para este estudio el tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia (Marradi, 2007), donde la población seleccionada corresponde a los docentes de competencias específicas del programa Técnico en Enfermería del Centro de Formación de Talento Humano en Salud del Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA en Bogotá Colombia, mediada por el coordinador académico del programa en mención quien facilitó los espacios de encuentro con los docentes a través de plataformas virtuales.

### **5.1. Unidad de análisis de este proyecto de tesis.**

La unidad de análisis de esta investigación está centrada en los docentes que se desempeñan en el programa de formación de Técnicos en Enfermería de un Centro de Formación del Sena, donde se quiere reconocer las prácticas de enseñanza que implementan los docentes.

### **5.2. Recorte temporal**

Esta investigación plantea analizar las prácticas de enseñanza de docentes formadores a partir de entrevistas realizadas durante el segundo semestre del año 2021. Teniendo en cuenta que el enfoque por competencias fue asumido por el SENA en el año 2012, los docentes formadores cuentan con suficiente experiencia relativa a prácticas de

enseñanza bajo dicho enfoque. Cabe destacar que, del SENA en el período de realización de las entrevistas, nos encontrábamos en el segundo año de la declaración de la pandemia por COVID-19.

Los entrevistados fueron seleccionados cumpliendo con los siguientes criterios:

1. Perfil docente Enfermero Profesional
2. Docente de competencias específicas del programa Técnico en Enfermería
3. Tiempo de vinculación del docente con el Sena de mínimo 5 años
4. Experiencia laboral y pedagógica de mínimo 5 años
5. Disposición para colaborar en el estudio.

El instrumento para la recolección de la información fue la entrevista en profundidad (semiestructurada) que fue propuesta para que incluyera todos los pasos y procedimientos requeridos para dar respuesta tanto al objetivo general como los objetivos específicos. La entrevista en profundidad (semiestructurada), de acuerdo con los referentes teóricos Piovani y Eguía (2003), permite acceder a las perspectivas de los actores y la reflexión sobre su experiencia en sus propios términos.

La metodología es cualitativa siguiendo el modelo de Valles (1997) para lo cual utilizamos la entrevista semiestructurada que fue guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas que buscan indagar sobre las estrategias implementadas en la planeación, presentación de los aprendizajes y evaluación de las clases; de igual manera, los conflictos y/o contradicciones entre el enfoque por competencias y otras perspectivas de la enseñanza presentes en su práctica diaria, por último, análisis de la percepción de los docentes sobre los resultados de su práctica de enseñanza.

Para la entrevista se utilizó un guion (ver anexo N°1) que permitió orientar los tópicos de la conversación con los entrevistados, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales, favoreciendo la indagación sobre la descripción de las estrategias que utilizan

los docentes para llevar a cabo los procesos de planeación, presentación de aprendizajes y evaluación de clases; indagación sobre los conflictos y/o contradicciones entre el enfoque por competencias y otras perspectivas de enseñanza presentes en sus prácticas y por último, el análisis de las percepciones de los docentes sobre los resultados de su práctica de enseñanza en los estudiantes de enfermería. Durante las entrevistas hubo necesidad de reformular las preguntas y generar otras nuevas.

El instrumento inicialmente presentó 18 preguntas, en la medida que se fueron realizando las entrevistas, se identificó la necesidad de ajuste y replanteamiento de algunas y creándose 6 adicionales para un total de 22 preguntas. Algunas de las preguntas estaban repetidas, por lo cual no se asignó respuesta. En total, se realizaron 15 entrevistas.

En el desarrollo de las entrevistas, las cuales fueron realizadas por la plataforma de Teams, percibí nerviosismo e inseguridad de los entrevistados sobre todo al comienzo, por lo cual procuré iniciar un conversatorio sobre temas personales y luego ya en confianza comencé a seguir el guion propuesto para el objetivo del estudio. Las primeras dos entrevistas fueron propuestas como prueba piloto para validar el guion, generando recomendaciones y ajustes al mismo.

## 6.Resultados y análisis

### 6.1. Documentos curriculares del SENA.

La pregunta que guion el análisis de los documentos curriculares del SENA fue:  
¿Qué características asume el enfoque por competencias en el diseño curricular del Programa denominado “Técnico en Enfermería”?

Esta pregunta la responderemos a partir del análisis de los siguientes documentos:

- El Modelo pedagógico de la formación Profesional Integral en el Enfoque para el desarrollo de competencias y el aprendizaje por proyectos (SENA, 2012).
- Manual de Diseño Curricular para el desarrollo de competencias en la formación Profesional Integral (Anexo, 2005)
- Guía de Diseño Curricular. Gestión de Formación Profesional Integral. Versión 4. 2021.
- Guía de Desarrollo Curricular. Gestión de Formación Profesional Integral. Versión 3. 2020.
- Programa de Formación Técnico en Enfermería. Código 331120. Versión 3 de 2019 (Sofia Plus).

#### 6.1.1. Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del Sena.

Este Modelo define las competencias como “La capacidad para interactuar idóneamente consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los entornos productivo y social” (pág.4, 2012), concepto que se vincula con tres aspectos de la formación profesional integral, como son: el desarrollo integral, enfocado en el desarrollo

de las tres dimensiones humanas de los estudiantes, Consigo mismo, con los demás y con la naturaleza; la construcción del conocimiento, mediante el fortalecimiento de habilidades de pensamiento de alto nivel y el Desempeño, que corresponde a la puesta en acción de dicho conocimiento (Modelo Pedagógico, 2012).

En el Manual (2005), el SENA establece las competencias en las siguientes categorías: Competencia Laboral (integrada por las Competencias Específicas, Transversales y Básicas) y la Competencia Social (Manual, 2005).

- **Competencia Laboral:** capacidad de una persona para desempeñar funciones productivas en diferentes contextos con base en los estándares de calidad establecidos por el sector productivo.
- **Competencias Específicas** establecen el conjunto de capacidades de una persona para que le permitan desempeñar funciones productivas específicas inscritas en la Estructura Funcional de las Ocupaciones.
- **Competencias Transversales** constituyen el conjunto de capacidades de una persona que le permiten realizar procesos y procedimientos genéricos comunes a todas las áreas ocupacionales. Tienen carácter organizacional y tecnológico.
- **Competencias Básicas** constituyen el conjunto de capacidades de una persona que le permitan interactuar adecuadamente en la cotidianidad, posibilitando el desarrollo humano Integral, la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión en los contextos productivo y social, y la transformación de la realidad.
- **Competencia Social** es entendida como la capacidad de una persona para interactuar idóneamente en el contexto social con base en normas establecidas por la sociedad.

Desde esta concepción, las competencias se desarrollan de manera permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, teniendo como punto de partida el proyecto de vida personal del estudiante, se contextualizan en el marco de un programa de formación y se demuestran en los entornos sociales y productivos en donde el estudiante actúe conforme sus desempeños.

### 6.1.2. Diseño y Desarrollo Curricular en el SENA.

De acuerdo con lo establecido en la Guía de Diseño Curricular (2021), el diseño toma como insumo la Estructura Funcional de la Ocupación -EFO<sup>8</sup>; en donde se elaboran las normas de competencias laborales-NSCL para la ocupación. Una vez definido el perfil del egresado se construye el perfil de ingreso que describe los requisitos y condiciones que debe cumplir el aspirante durante el proceso de selección, teniendo en cuenta el nivel de formación al que aspira, por último, se establecen los resultados de aprendizaje por cada competencia que integra el diseño curricular, los conocimientos de proceso, criterios de evaluación y perfil del docente (Guía, 2021).

Una vez se cuenta con dicho insumo, se realiza el desarrollo curricular de acuerdo con lo establecido en la Guía de Desarrollo Curricular (2020), el cual es basado en el aprendizaje por proyectos, como estrategia de formación donde se diseñan actividades de aprendizaje, las cuales se ven reflejadas en un proyecto formativo, organizadas en una planeación pedagógica; dichas actividades se desarrollan mediante guías de aprendizaje e instrumentos de evaluación. Lo anterior conlleva a la ejecución de programas de formación, es decir, a la formación de los estudiantes, optimizando los recursos físicos, económicos y humanos, medios didácticos y ambientes de aprendizaje que simulan el entorno real productivo (Guía, 2020).

El diseño y desarrollo curricular crean las condiciones para que el estudiante asuma un rol activo mientras que el docente tiene un rol de mediador en los ambientes de aprendizaje favoreciendo el proceso de aprender y de enseñar de manera innovadora buscando interacciones en el aprendizaje para la vida y para el trabajo superando de esta forma la tradicional clase; todo lo anterior, representa el enfoque de formación por competencias, como un desafío del aprendizaje permanente, abarcando todas las

---

<sup>8</sup> La EFO Se otorga para reconocer el cumplimiento del conjunto de normas de competencia laboral, normas sectoriales de competencia laboral y normas internacionales, correspondientes a las funciones de una ocupación, referenciada en una Clasificación de Ocupación Nacional.

actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones (pág. 8)”.

### **6.1.3. Programa de Formación Técnico en Enfermería (Diseño,2019)**

El programa de formación para Auxiliar de Enfermería cuenta con 10 Normas Sectoriales de Competencias Laborales, definidas como “estándar reconocido a nivel nacional que describe los resultados que un trabajador debe lograr en el desempeño de una función laboral, los conocimientos que aplica y las evidencias requeridas para demostrar su competencia (Guía, 2021.pàg.9)”, dentro de las que se encuentran: Administrar inmunobiológicos, Administrar medicamentos, Admitir personas al servicio de salud, Apoyar los procedimientos de diagnóstico individual, Asistir actividades de la vida diaria, Asistir pacientes quirúrgicos, Asistir personas según la etapa del ciclo vital, Controlar infecciones, Orientar personas y Realizar mantenimiento de los patrones funcionales.

En cuanto a las competencias transversales, se encuentran 5 competencias: “aplicar prácticas de protección ambiental, ejercer derechos fundamentales del trabajo, principios éticos, actividad física, lengua inglesa” y 1 competencia básica (inducción), la competencia social se ve reflejada en los criterios de evaluación. La duración del programa es de 18 meses (2640 horas), desarrolladas en 2 etapas: Lectiva 12 meses (teóricos prácticos) y Productiva 6 meses (contrato de aprendizaje con la empresa). La formación es teórico-práctica, la cual se desarrolla en ambientes reales del sector salud, fortaleciendo al estudiante en la resolución de problemas propios del área de trabajo.

### **6.2. Análisis crítico de los documentos oficiales**

Los documentos oficiales del SENA que plantea la formación bajo el enfoque de competencias van en contravía de lo que esbozan algunos autores, especialmente Garces (2007), quienes soportan sus planteamientos desde la corriente del neoliberalismo, que promueve políticas de mercantilización y transferencia de servicios a

propiedad privada en lugar del control gubernamental. Dicho esto, se presentan los argumentos de los impactos generados de la corriente en los procesos educativos.

Garces (2007), quien revela en su análisis la repetición de los impactos del neoliberalismo de la "pérdida de sentido" en la escuela, dado un esfuerzo conceptual y político para "reinventar" un significado para la educación, mediante un instrumento también teórico y político fundamentado en la naturalización de las diferencias sociales y la promoción de las personas en su naturaleza, deshistorizadas y privadas de cualquier pertenencia social que proporcione sentido colectivo a las acciones humanas.

Si bien es cierto que el enfoque por competencias se ha presentado como uno de los cambios más importantes en la educación del siglo XXI (Martínez, 2008), como pedagogía de última generación, capaz de salvar la crisis del sistema capitalista al que se apegan los ministerios de educación para justificar las reformas educativas ordenadas por el Banco Mundial, también es necesario precisar que la enseñanza por competencias solo cuenta el resultado final, enmarcado en los intereses del capitalismo y no en los intereses sociales, prevaleciendo de esta manera los beneficios de las clases dominantes sobre los sectores subalternos, según Garcés (2007). Es necesario que se detengan las reformas neoliberales para amparar aspectos que aún están en pie de los sistemas educativos, vinculando aspectos estructurales de la vida social y cultural, que comprometen el imaginario colectivo, la memoria histórica y la prospectiva (pág. 3).

Las reformas neoliberales ahondaron los viejos problemas, produciendo un quiebre de las estructuras educacionales dado su ineficiencia, inequidad y por supuesto calidad en la formación; dicho efecto fue constante durante los años 80 y que aún hoy persiste la piramidalización educativas, es por ello, que algunos sectores progresistas y democráticos están proponiendo alternativas que permitan recuperar la educación como un espacio fundamental para la transmisión de los saberes públicos y la recuperación de la trama social, sin sustituir al Estado en su rol educador público y garante de la calidad de la educación privada.

Las Competencias establecidas por la Organización Para La Cooperación Y Desarrollo Económicos en 2005, establecen directrices y recomendaciones para que los países adopten dichas políticas con el fin de mejorar su productividad e innovación con fines de que sean más productivos e innovadores y competitivos, impactando los sistemas educativos con el fin de poner al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado laboral respondiendo a los desafíos planteados por García (2014). El filósofo francés Jean Claude Michéa llama al “aprendizaje por competencias” la enseñanza de la ignorancia, dado que solo se aprenden aquellos saberes para ser utilizados y aplicados, pero no para ser aprendidos y explicados, y mucho menos el de generar nuevo conocimiento o saberes. (Michea, 2006).

La educación que se fundamenta en competencias supone la disminución del rol legitimador del Estado en favor del mercado, un nuevo responsable de valorar y legitimar los conocimientos, convertidos en "competencias evaluables" por parte de la organización, dando lugar a un rol mentalizador social de la educación. Se trata ahora de conocimientos inseparables de la acción, asociados a una habilidad, dependientes de conocimientos prácticos, útiles para la organización productiva. El reconocimiento del papel de la escuela y del Estado en la determinación de la legitimidad de los saberes que se distribuyen en el seno social, obstaculiza el contenido de formación intelectual y cultural de la escuela, convirtiendo el mercado en una instancia mediadora que establece los valores profesionales de los individuos (Garcés, 2007, pág. 4).

A pesar de que la nueva educación centrada en habilidades no es el núcleo único de las políticas educativas neoliberales, nos atrae en la medida en que es un concepto que fue adoptado y asimilado por amplios sectores de la pedagogía en Latinoamérica y el mundo, y, por cierto, uno de los pilares fundamentales de las reformas impulsadas por entidades internacionales, tanto las relacionadas con la educación y la cultura, como las entidades multilaterales de crédito." El impacto del concepto desde los años 80 ha moldeado de tal manera las políticas educativas y las reflexiones acerca del significado de la escuela, que el concepto de "educación basada en competencias", únicamente en español, puede ser rastreado 110.000 veces en un buscador de Internet (Garcés, 2007, pág. 4).

Dentro de las referencias conceptuales del neoliberalismo se encuentra el concepto de competencias que ya se encontraba en "Economía y Sociedad", el trabajo póstumo de Max Weber publicado en 1921. A pesar de que en este se interpretaba como aptitud para el trabajo, como competencia laboral, aludiendo a habilidades estables, fundamentadas en la formación profesional y la división del trabajo, característica de su tiempo (Ynoub, 2003), y que poco tiene que ver con las demandas de un mercado en constante cambio como el presente, marcado por un "modo flexible de producción", y a cuyas necesidades se ajustará este concepto bajo el neoliberalismo. El concepto de "competencias" y el término "rendimiento" son empleados conjuntamente por Noam Chomsky desde 1965 (Puig y Hartz, 1998). Luego surgirá en la "teoría de las inteligencias múltiples" de H. Gardner, en cuyo contexto no hace referencia a habilidades relacionadas con el rendimiento laboral, como en la redefinición neoliberal, sino a habilidades intelectuales generales, término que mantiene cierta similitud con el concepto de inteligencia. En la versión neoliberal, las competencias se presentan más vinculadas con el segundo término de la noción chomskyana, lo que conlleva la equivalencia de competencia con rendimiento, así como del par "competencia/rendimiento", tanto en la interpretación de Chomsky como en las mencionadas contribuciones de Gardner. En realidad, lo que verdaderamente tiene relevancia en la resignificación neoliberal es el segundo término (rendimiento o desempeño), en términos de competencia (Garcés, 2007, pág. 7).

Según Lavall, las herramientas educativas que se subordinan a la categoría de competencia, mientras que la enseñanza se vuelve tecnificada, taylorizada y burocrática, establecen de forma gradual y casi automática una afinidad con el mundo empresarial para determinar los perfiles de los trabajos y las listas de habilidades diseñadas para seleccionar, movilizar y formar la mano de obra. En conclusión, facilita la articulación lógica entre la "administración de los flujos escolares" y la administración de los recursos humanos en la organización (Garcés, 2007, pág. 8).

La "educación basada en competencias" no pone de relieve la situación de inequidad social que padecen nuestros países, y el efecto, en términos de exclusión social, que la reciente pedagogía de las habilidades genera en el ámbito escolar. Tampoco percibe que

la mayoría de los empleos disponibles en los países periféricos son de baja cualificación. El concepto se basa en el principio utópico liberal de equidad entre los individuos en el mercado, eliminando las ideas y conocimientos que hacen referencia a las agrupaciones colectivas, para enfocarse en simples conocimientos instrumentales prácticos. "La "educación fundamentada en habilidades", no remedia la situación de inequidad social que padecen nuestros países, ni el efecto, en términos de marginación social, que la reciente pedagogía de las habilidades genera en el ámbito social (pág. 8).

Los estudiantes deben dedicar tiempos específicos para el desarrollo de sus habilidades, limitando el trabajo en equipo y a la vez, generando sentimientos de frustración dado que para adquirir la competencia pudiera demandar mucho más tiempo para dominarla, impugnando así el contenido de formación intelectual y cultural que debe priorizar la escuela y que hoy no se cumple, pues dicha formación es mediada por las necesidades del mercado laboral quien fija los valores profesionales de las personas.

En este contexto, proponer la educación laboral implica ineludiblemente describir el conjunto de producción capitalista. De esta manera, la escuela desempeña un papel, en lo que respecta a la distribución de conocimientos socialmente productivos, capaces de superar el simple ámbito de la formación en habilidades puntuales, en rituales relacionados con las disposiciones laborales fordistas, para transformarse en un elemento de conciencia, capaz de vincular la capacidad productiva y creativa del individuo (Garcés, 2007, pág. 10).

Según Garces (2007) propone un camino de superación de la pedagogía de las competencias a través de una escuela que distribuya Saberes Socialmente Productivos, referenciando la categoría propuesta por Puiggrós y Gagliano (2004) que define estos como *"aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando sus habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad"* y en contraposición también a las competencias que solo buscan un rendimiento relacionado

con el proceso de acumulación capitalista. Al adoptar el concepto de "enriquecimiento del capital cultural de la sociedad", también significamos aportar a la asimilación de conocimientos capaces de edificar tejido social, de conocimientos que puedan integrar e incluir a la sociedad, y de construir/reconstruir un ethos cultural nacional que funcione como mecanismo de reconocimiento de los individuos (pág. 11).

El autor plantea que los conocimientos puramente conceptuales que, a pesar de ser útiles para la formación de la ciudadanía, no desarrollan herramientas específicas que facilite a los futuros empleados su inserción económica efectiva y, por consiguiente, mejores niveles de acceso al bienestar; tampoco se refiere al despojo conceptual sugerido por la pedagogía de las habilidades. Es necesario expandir la noción de lo productivo, y que la labor específica de los individuos se vincule con patrones de desarrollo sostenible, de repartición justa de la riqueza, de protección del entorno, de formación de identidad y pertenencia, de formación de comunidad.

Garces (2007) establece que este tejido social, pueden distinguirse distintos tipos de tramas sociales que se diferencian unas de otras por el nivel de densidad de la trama, determinada por la cantidad de hilos-variables que la conforman. Algunas de las variables-hilos son: la familia, la educación, el trabajo, la cultura, la política y la historia. Dichas tramas tienen vínculos fuertes, en las que los individuos a través de interacciones construyen significados, creando subjetividades colectivas e identidades personales, lo que les facilita vincularse con la cultura; dentro de un entramado de relaciones, y donde los conocimientos laborales se hallan atrapados, se interpretan y resignifican auto referenciándose, transformándose en auténticos saberes socialmente productivos (pág. 12).

La característica de "sociales" que atribuimos a los conocimientos que creemos debe distribuir la educación del siglo XXI, trasciende la simple idea de productividad del modelo de competencias, y tiene conexión con este concepto de economía social. La economía "no social" se dedica exclusivamente al beneficio económico, que en sí mismo constituye un factor de diferenciación social. La economía social no se limita a detallar los procesos

de las pequeñas unidades de producción, frecuentemente aplastadas por la brutalidad salvaje del capitalismo más puro, en sus distintas formas de acumulación monopólica. Es una manera conceptual de comprender los procesos de producción y distribución de los bienes materiales que sitúa al individuo en el centro de la escena (Garcés, 2007, pág. 15).

### **6.3. Entrevistas**

El presente informe procura reconocer las prácticas de enseñanza que implementan los docentes del programa Técnico en Enfermería bajo el enfoque de competencias en un Centro de Formación del SENA. Los participantes corresponden con el perfil de enfermera(o) profesional. Se realizaron entrevistas a través de plataforma virtual con una duración aproximadamente de 1 hora, entre la tercera y cuarta semana del mes de octubre y la primera y segunda semana del mes de noviembre del año 2021. Como producto de las entrevistas, estas fueron agrupadas a partir de las cuestiones planteadas en el planteamiento del problema y objetivos del TFM.

Para el análisis se tuvo en cuenta el agrupamiento de las preguntas por afinidad con el propósito de dar respuesta tanto al objetivo general como a los objetivos específicos, expuestos anteriormente.

Como lo hemos anunciado, los resultados obtenidos de las entrevistas son presentados de la siguiente manera: información específica de los entrevistados, donde se muestra una tabla resumen que relaciona: edad, profesión, formación de posgrado, experiencia laboral y docente y tiempo de vinculación con el SENA; seguido de la descripción de estrategias implementadas por las docentes en la planeación, presentación de los aprendizajes y evaluación de las clases; continuando con análisis de conflicto y/o contradicciones entre el enfoque por competencias y otras perspectivas de la enseñanza presentes en la práctica docente y por último se relaciona la percepción de los docentes

sobre los resultados de su práctica de enseñanza. De acuerdo con lo anterior, se presentarán algunas de las conclusiones a partir de los resultados obtenidos y analizados.

La información obtenida ha sido aportada por profesionales de enfermería asociados al programa en mención. Se realizaron 15 entrevistas a través de plataforma virtual, mediante un guion de 22 preguntas que dan cuenta de los objetivos registrados en el TFM. A continuación, se presenta un cuadro con la información básica de los docentes entrevistados:

**Tabla 1. Información básica de los entrevistados**

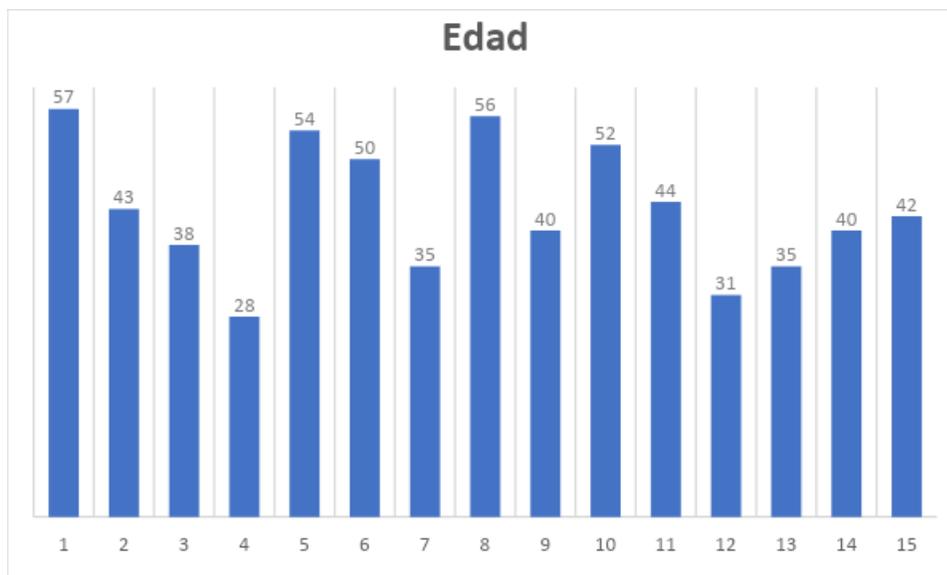
Entrevistado	Edad	Profesión	Posgrado	Experiencia laboral	Experiencia docente	Vinculación con el Sena (Años)
1	57	Enfermera	Administración en Salud	6	9	10
2	43	Enfermera	Auditoria en Salud	12	14	12
3	38	Enfermera	Gerencia en Salud	14	14	9
4	28	Enfermera	Procesos de formación	5	5	5
5	54	Enfermero	Auditoria en Salud	15	15	10
6	50	Enfermero	Especialista en enfermería cardiorrespiratoria	27	6	24
7	35	Enfermera	Especialización en gerencia en salud ocupacional	5	8	6
8	56	Enfermero	docencia universitaria	25	20	6
9	40	Enfermera	NA	5	11	10
10	52	Enfermera	NA	15	8	11
11	44	Enfermera	Especialista en Docencia Universitaria	14	13	8
12	31	Enfermera	Auditoria en Salud	8	7	6
13	35	Enfermera	Gerencia en Salud	12	9	9
14	40	Enfermera	NA	15	11	10
15	42	Enfermera	NA	11	8	7

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla N°1 se relaciona información específica de los entrevistados contemplando las siguientes variables como: edad, profesión de base, si cuentan con programas de formación de posgrado, experiencia laboral y pedagógica y por último tiempo de vinculación con el Sena.

A continuación, se realizará por cada una de estas variables un análisis detallado de los evidenciado en la tabla N°1.

### Ilustración N°1. Edad de los Entrevistados



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, los docentes participantes en la entrevista están concentrados en el ciclo de vida de la adultez (MSPS, 2021), dado que el rango de edad que prevalece corresponde a mayores de 43 años, siendo 28 años la menor edad y la mayor 57 años. En esta muestra predominan las mujeres con un total de 12, mientras que la participación de los hombres correspondió solo a 3.

La mayoría de los profesionales de enfermería cuenta con un posgrado en áreas específicas del sector salud correspondiendo a un 73%, solo dos de ellos en área relacionada con docencia.

La experiencia laboral en promedio corresponde a 12 años, establecidos en los rangos entre 5 y 27 años, en cuanto a la experiencia pedagógica el promedio es de 10 años, con rangos que oscilan entre 5 y 20 años. evidenciando que el personal docente cuenta con experiencia importante en ambos criterios. De igual manera, la vinculación con el Sena se encuentra en un promedio de 9 años, con rangos 5 y 24 años respectivamente.

Lo anterior confirma que, de acuerdo con los criterios de selección definidos en la muestra, este análisis da cuenta de su cumplimiento. De igual manera, denota que el Centro de Formación de Talento Humano en Salud SENA cuenta con un personal docente con criterios de experiencia laboral y pedagógica cercanos a los 10 años.

A partir de las preguntas propuesta en el guion, éstas fueron agrupadas teniendo en cuenta el alcance del objetivo general y los objetivos específicos, las cuales quedaron propuestas de la siguiente manera:

### **6.3.1. Acerca de la descripción de estrategias implementadas por los docentes en la planeación, presentación de los aprendizajes y evaluación de las clases**

En términos generales, los docentes manifiestan que la programación de las clases está enmarcada en tres momentos pedagógicos: Planeación, Desarrollo y Evaluación. En el alistamiento, las respuestas de los docentes fueron variadas, sin embargo, se evidencia que la planeación de la sesión de clase, de manera unánime revelan como insumo inicial: el diseño curricular, las competencias a desarrollar, los resultados de aprendizaje y las características de los estudiantes.

De igual manera es importante exponer respuestas de algunos de los entrevistados que revela debilidades en la práctica pedagógica dado que pasa de la presentación de la sesión de clase directamente al desarrollo sin percatarse de la planeación, Entrevistado N.º 11, que aduce que “las temáticas en enfermería son complejas que demandan más tiempo para elaborar estrategias de aprendizaje específicas por lo que emplea las que ya tiene elaboradas independiente de las características de los estudiantes, dado que los tiempos no son suficientes requeridos en la preparación de las clases. El entrevistador N.º 8, confirma que no se asignan tiempos para la preparación de las clases dado que solo le pagan las horas directas a la formación, por ende, en la planeación se proponen estrategias que realmente no son desarrolladas durante la sesión de clases.

De los 15 entrevistados, 10 relacionan la simulación y la práctica hospitalaria como la actividad de enseñanza más importante para transmitir los contenidos. Los recursos didácticos de mayor predominancia que suelen utilizar los docentes entre otros destacados como casos clínicos, resúmenes, lecturas dirigidas, cuestionarios, presentaciones magistrales, investigación de conceptos y por supuesto la simulación clínica. El Centro de Formación de Talento Humano en Salud de Bogotá, cuenta con un ambiente de simulación dotado con dispositivos de baja, mediana y alta fidelidad favoreciendo la recreación del escenario clínico cercano a la realidad para el fortalecimiento de aprendizajes de sistemas o actuaciones humanas y habilidades procedimentales.

El entrevistado N.º 3 menciona de manera adicional el tiempo, las estrategias, el ambiente, los recursos y técnicas de evaluación son temas fundamentales para tener en cuenta desde la planeación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes. De igual manera solo dos de los entrevistados (N.º 4 y 8), mencionan un plan de sesión como formato de trabajo, donde plasman lo antes expuesto, igualmente exaltan que el plan les permite delimitar el alcance de la sesión; los trece restantes, tienen como referente la guía de aprendizaje, que cuenta con los mismos criterios.

Lo anterior coinciden con los autores García (2008), Materón (2006), Klimenko (2010) y Ferreyra (2018) quienes confirman que la práctica educativa corresponde con la relación que se establece entre el docente, como sujeto mediador entre el currículum y el estudiante, sostenidas por el colectivo de personas implicadas por ideas y sus valoraciones éticas, dimensiones que inciden en el proceso educativo, donde de manera intencional se incorporan las tendencias didácticas, dicha relación social permite materializar la esencia de la enseñanza.

Una de las entrevistadas (N.º 6), en el rango de edad de 50 años, menciona que para preparar una sesión tiene en cuenta *“Las páginas oficiales del Ministerio de Salud, publicaciones actualizadas sobre el tema, guías de manejo médico actuales”* sin hacer alusión a los a las estrategias empleadas en la planeación, como lo manifestado por el resto de los docentes, a pesar de que cita la guía de aprendizaje hace especial énfasis en la bibliografía que consulta para impartir la formación. De esta manera se evidencia que para la entrevistada lo más importante debe corresponder con la fuente de información para transmitir, como insumo fundamental en el alistamiento de la sesión de clase.

En cuanto al abordaje de la clase (desarrollo), los entrevistados comentan que las estrategias implementadas para el desarrollo de esta, se presenta en un contexto antes y después de la pandemia, dado que el COVID19 modificó significativamente las formas de desarrollar la clase. En la modalidad presencial, confirman los entrevistados que se puede observar de manera directa la disposición del estudiante para recibir y atender la clase; en cambio, a través de la plataforma, exigió cambios en el desarrollo de la sesión, llevándolos a incorporar diversas plataformas tecnológicas que demandaron mucho más tiempo para su apropiación y posteriormente compartirlas con los estudiantes en los encuentros sincrónicos.

La mayoría de los docentes entrevistados, coinciden que al inicio de la sesión: dan la bienvenida, presentan las temáticas a desarrollar y los objetivos a lograr. Describen 3

momentos adicionales, así: Un primer momento denominado Contextualización, donde realizan una reflexión y motivación del proceso de aprendizaje, encontrándose variedad en las técnicas para este fin, primando las vivencias del aprendiz, como preámbulo para el reconocimiento de aprendizajes previos y definición de la ruta de aprendizaje; un segundo momento de conceptualización, las docentes mencionan diversas estrategias y técnicas de aprendizaje como: revisiones bibliográficas, estudios de casos, juego de roles, aprendizaje basado en problemas y talleres en los ambientes simulados. Esta última estrategia, pone de manifiesto una mayor participación y apropiación de los aprendizajes en los estudiantes. Se evidencia que la simulación clínica es referida por la mayoría de los entrevistados, como la estratégica más significativa para afianzar conceptos, habilidades y destrezas en los estudiantes.

En el marco de las respuestas obtenidas durante la entrevista, vinculamos otros aportes manifestados por los docentes, formalizando que, al inicio de la sesión, realizan una reflexión inicial, que les permita advertir sobre la importancia del aprendizaje en los estudiantes, como por ejemplo experiencias personales relacionadas con la temática. El entrevistado N.º 7 manifiesta que aplica un activador cognitivo para focalizar la concentración de los estudiantes en la presentación de los aprendizajes a desarrollar, coincidiendo con lo planteado por Davini (2008), quien contempla que las prácticas de enseñanza se evidencian momentos de orientaciones vinculando áreas de conducta (esfera intelectual, emocional, valorativa) las cuales están presentes en la acción de la enseñanza y aprendizaje. Algunos docentes afirman la importancia del reconocimiento de aprendizajes previos, como práctica inicial; en cambio para otros referencian una contextualización del tema a tratar.

En cuanto al desarrollo del aprendizaje mencionan la conceptualización, donde se hace evidente la experiencia técnica; mencionan los talleres en los ambientes de simulación clínica, como estrategia fundamental para que los estudiantes se apropien de los aprendizajes. Emplean otras estrategias como: Trabajo en grupo, investigación, solución

de problemas. Uso de plataformas interactivas Kahoot, Quizzis, educaplay, práctica clase espejo, entre otras.

Para el cierre, los docentes mencionan la Evaluación, como estrategia de verificación de apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes, referenciando varios términos como retroalimentación, realimentación, *feedback* donde los docentes esperan evidenciar en los estudiantes un cambio de actitud frente al conocimiento inicial con lo esperado, de acuerdo con los resultados se activa nuevamente el ciclo pedagógico (Planeación, desarrollo y evaluación).

Los docentes confirman que la evaluación es el momento clave que permite evidenciar la apropiación de la información por parte del estudiante, para ello, aplican estrategias como preguntas al azar, relatoría, resumen de los temas más importantes de la sesión, entre otros.

Esta indagación permite, en términos generales, reconocer que los docentes de salud del Sena identifican los momentos pedagógicos, sin embargo, se revela sobre todo en las edades más avanzadas la dificultad para incorporar estrategias activas asociadas a las tecnologías de la información y comunicación, siendo mucho más evidenciadas en marco de la pandemia donde alguno de ellos expresa “me siento totalmente ignorante en el uso de dichas plataformas que alcanzaron afectarme, por el estrés que ello me generó” .

Podemos vincular estas respuestas con autores como Acevedo (2009), Ayala, et al. (2007) y Sebold (2011), quienes describen la enfermería como una disciplina del cuidado que vincula diversos enfoques y perspectivas en la práctica de enseñanza, con estrategias pedagógicas innovadoras en la formación de los profesionales de este campo; el enseñar y aprender no se configura como tarea fácil para los docentes en nuestros días, donde la velocidad de información y avances tecno-científicos constituyen un desafío diario, lo que la hace más complejo al enseñar a futuros profesionales del cuidado, generando un reto para el enfermero-docente, que precisa estar provisto de

competencias que van más allá de la preparación de una clase, dado que vincula situaciones distintas en su trabajo cotidiano

Desde este enfoque, el proceso formativo es concebido como un “proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el estudiante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitando para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes (Martinez, 2008)”.

### **6.3.2. En cuanto al conflicto y/o contradicciones entre el enfoque por competencias y otras perspectivas de la enseñanza presentes en la práctica docente**

La mayoría de los entrevistados coinciden que el enfoque por competencias favorece el desarrollo de habilidades técnicas y sociales con principios de realidad en el marco de las competencias que presenta el programa de formación. Sin embargo, algunas respuestas develan el alcance del enfoque de manera limitada dado que lo asocian únicamente al currículo, “el enfoque de competencias se desarrolla por que el programa de formación viene por competencias” pero de fondo no hay respuestas que precisen la apropiación del enfoque o aprendizaje basado en competencias; según la UNESCO (2007) define el enfoque de competencias como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos. [...]”. Para Braslavsky (2006), confirma que las competencias corresponden con la adquisición de conocimiento a través de la acción, que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo” de manera resumida presenta la competencia como el conjunto de recursos para un saber actuar.

Los docentes coinciden que el diseño curricular describe los conocimientos ya organizados, los desempeños detallados en actividades que se deben realizar en los ambientes reales y por último los criterios de evaluación que evidencien la apropiación de la competencia.

Algunos de los entrevistados asocian el enfoque con el rol que desempeña en el equipo de trabajo, es decir supervisados sobre supervisores, mientras otros consultados, afirman que la competencia solo es alcanzada en la vida laboral y que esta es confirmada por el sector productivo, quien avala si la persona es competente para desarrollar una función.

De manera unánime, confirman que el programa de formación presenta competencias claves, transversales y específicas, contribuyendo no solamente al desarrollo de la habilidad técnica sino al desarrollo integral del estudiante, requerimiento que se hace muy necesario en el sector salud. Algunos de los entrevistados resaltan la importancia del enfoque “Las competencias en el proceso formativo son importantes porque permiten adquirir en el aprendiz habilidades no solo técnicas, sino también responder a diferentes situaciones desde la ética y desde el desarrollo personal”; en cuanto a la integración del enfoque en su práctica de enseñanza, algunos docentes manifiestan que la práctica en el ambiente real favoreciendo el aprendizaje pero además permite que se ponga de manifiesto la toma de decisiones en un momento dado, afianzando de esta manera su rol como auxiliar de enfermería. Coincidiendo con el ejemplo “Pienso que es muy importante la práctica hospitalaria porque los aprendices conocen de cerca su rol, dentro de los equipos de trabajo...”.

Los docentes confirman que se hace necesario además del fortalecimiento pedagógico, la comprensión del enfoque de competencias dado que, en las respuestas aportadas por ellos, la limitan solo al currículo, pero al indagar la apropiación del enfoque en la práctica en el ámbito hospitalario se revela debilidades en la comprensión del enfoque, derivado de respuesta como “realmente no he entendido el modelo...”

### **6.3.3. Acerca de la percepción de los docentes sobre los resultados de su práctica de enseñanza.**

A partir de los resultados de la evaluación, los entrevistados comentan que predominan resultados muy favorables sobre la práctica de enseñanza a partir de los logros que se evidencian en el estudiante en cuanto a los objetivos esperados, a pesar de variables que

en algunos momentos no pueden controlar como “desmotivaciones que presentan los estudiantes por que el programa de enfermería no corresponde con lo que se pensaba”, “limitaciones en tiempo, dado que cuando desarrollo una competencia hay que responder a una programación específica, tema que no coincide con el avance del estudiante”, “el modelo exige prácticamente un ruta de aprendizaje por estudiante, lo que en la mayoría de las veces es difícil cumplir”.

Igualmente, los entrevistados ponen de manifiesto que la pandemia exigió replantear las didácticas que se venían aplicando, pues las plataformas tecnológicas además de generar conflictos para su uso, deja en evidencia las dificultades de los docentes sobre todo en el grupo de adultez para incorporarlas en su práctica diaria manera oportuna, sumado a la actitud desmotivada de los estudiantes.

Algunos docentes consultados, manifiestan los conflictos en la jornada laboral dado que además de atender la sesión de clase, simultáneamente debían atender los requerimientos familiares afectando la concentración para este fin, por otro lado, la falta de equipos de cómputo, al igual, el descargue del aplicativo Teams y otras plataformas que les jugaba en contra para presentar el material, las evaluaciones, entre otros; anuncian que les costó en términos de tiempo y habilidad apropiarse de las tecnologías de la información y la comunicación, en cambio para los demás docentes, fue sencilla la adaptación.

#### **6.4. Conclusiones**

Entre las principales conclusiones se encuentran las perspectivas del enfoque por competencias en la práctica de enseñanza en el programa Técnico en Enfermería, donde participaron 15 profesionales en enfermería, siendo 12 mujeres y 3 hombres; 11 de ellos presentan estudios de posgrado, con experiencia laboral que oscila entre 5 a 27 años y experiencia pedagógica entre 5 a 20 años respectivamente.

En cuanto a la descripción de estrategias implementadas por los docentes en la planeación, presentación de los aprendizajes y evaluación de las clases, los docentes manifiestan de manera unánime 3 momentos a saber: Planeación, Desarrollo y Evaluación. Cada uno de estos momentos, presenta características diferenciales; para el caso de la Planeación parten de referenciar primero el programa de formación, el proyecto formativo, la planeación pedagógica y la guía de aprendizaje, definiendo las didácticas a implementar para cumplir con el propósito establecido para la sesión de la clase.

En cuanto al desarrollo de la sesión, de manera unánime los 11 entrevistados hacen referencia a los dos contextos: antes y durante la pandemia por COVID19, llevando a los docentes a poner de manifiesto las diferencias frente a las prácticas enseñanza en los dos contextos, donde afirman que la modalidad presencial permite un acompañamiento cercano al estudiante para evidencia de manera directa el nivel de apropiación del aprendizaje, pero en la modalidad virtual, les exigió un cambio significativo, iniciando por el uso de las tecnologías de la información y comunicación, generando dinámicas diferentes para cada sesión.

Se destacan los momentos de contextualización donde se reconoce los aprendizajes previos, de igual manera, se evidencia el momento de la conceptualización, donde 9 de los entrevistados confirman que la estrategia significativa para fortalecimiento de habilidades y competencias corresponde con la simulación clínica y por último se destaca la Evaluación, donde buscan evidenciar el grado de apropiación de aprendizajes en los estudiantes, aquí los docentes plantean diferentes estrategias permitiéndoles realimentar el proceso formativo.

Frente a los conflictos y/o contradicciones entre el enfoque por competencias y otras perspectivas de la enseñanza presentes en la práctica docente, confirma 9 de los 11 entrevistados, que dicho enfoque favorece el desarrollo de habilidades técnicas y sociales con principios de realidad en el marco de las competencias del programa de formación, contribuyendo de esta manera al desarrollo integral del estudiante, requerimiento muy necesario en el sector salud dado su carácter social.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre los resultados de su práctica de enseñanza, coinciden en que la pandemia las llevó a replantear las estrategias que favorece la motivación de la apropiación del aprendizaje, tema que ha sido complejo para algunos de los entrevistados.

Por consiguiente, dentro de la formación se busca de manera permanente el perfeccionamiento y la mejora de las competencias de los estudiantes y desde las tendencias del mundo laboral en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. Por esto, es fundamental que los docentes, participen, manera reflexiva y objetiva frente a su práctica de enseñanza, renovando los métodos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de los conocimientos y las competencias

## Bibliografía

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A., Worosz, T. y Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 610-623. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962018000400610&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400610&lng=es&tlng=es).
- Acevedo Gamboa, F. E. (2011). Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de enfermería: aspectos históricos y reflexiones. *Investigación En Enfermería: Imagen Y Desarrollo*, 11(1), 53–66. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1611>
- Achury Saldaña, D. M. (2011). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. *Investigación En Enfermería: Imagen Y Desarrollo*, 10(2), 97–113. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1604>
- Anijovich, Rebeca. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. t Aique Grupo Editor S. A [https://www.incasup.edu.ar/anexos/PNFP\\_secysup\\_economia2\\_clase4\\_anoijovich.pdf](https://www.incasup.edu.ar/anexos/PNFP_secysup_economia2_clase4_anoijovich.pdf)
- Ayala Valenzuela, R. y Torres Andrade, M. C. (2007). Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares en el sector salud. *Educación Médica Superior*, 21(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412007000200008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000200008&lng=es&tlng=es).



- Fenstermacher, G. y Soltis J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu editores.  
[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios\\_catedras/90\\_2\\_didactica\\_general/material/biblioteca\\_digital/fenstermacher-soltis\\_2\\_unidad\\_1.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/90_2_didactica_general/material/biblioteca_digital/fenstermacher-soltis_2_unidad_1.pdf)
- Fernández, Ch. (2020). *Prácticas de enseñanza en enfermería en la Clínica Shaio Bogotá*. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/52707?show=full>
- Ademar, H., y Rúa, A. (2017). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Educación Y Humanismo*, 20(34), 140-155.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- Garces Navarrete, D. (2021). *Evaluación POA*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-nacional-abierta-y-a-distancia/aprendizaje/fase-final-aprendizaje-diana-garces/18371565>
- García, A., León, C. y Martín, A. (2014). Innovación Docente Para La Integración De Autoformación y Autoevaluación En La Plataforma Webct. Píxel-Bit. *Medios y Educación*, 44, 201-214. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340014.pdf>
- García-Cabrero Cab, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15.  
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Guzmán, A. (2010). Las Competencias: Otra Mirada A La Formación Universitaria De La Enfermería. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-28.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068016.pdf>

- Jara, P. y Stieповic, J. (2007). Currículo por competencias en el postgrado de enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25 (2), 122-129. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215257012.pdf>
- García, J. y Santos-Olmo, M. A. S. D. L. C. (2016). El interés didáctico de los paisajes alterados: la reserva de la biosfera de la mancha húmeda (españa) como ejemplo de estudio. *Contexto & Educação*, 31(99), <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2016.99.52-80>
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 6 (11), 103-120. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- Materón, S. (2006). *Evaluación de las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes en formación de las facultades de educación, filosofía y teología en la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Colombia.* <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/38000.pdf>
- Martínez, P., Martínez, M. y Muñoz, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE - Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14 (2), 1-23. [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm)
- Marradi, A., Archeti, N. y Piovani, J. (2007). Metodología de las Ciencias sociales. Capítulo 12. Emecé Editores S.A. <https://desarrollomedellin.files.wordpress.com/2017/03/marradi-a-archenti-n-piovani-j-2007.pdf>
- Medina, A. (2001). Concepciones históricas asociadas al concepto de limite e implicaciones de la didáctica. <https://doi.org/10.17227/ted.num9-5622>

- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILIO. ISBN:978-84-691-0359-3/DL: T.2183. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. y Universidad Javeriana. (2005). Perfiles Ocupacionales y normas de competencias laborales para auxiliares en las áreas de la salud. <https://www.minsalud.gov.co/salud/Documents/Perfiles%20Ocupacionales.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Política Nacional de Talento Humano en Salud. Dirección de Desarrollo del Talento Humano en Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/politica-nacional-talento-humano-salud.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2021). Ciclo de vida. Colombia. <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx>
- Mora, S. y Oliveira M. (2014) Simulación clínica: una estrategia que articula prácticas de enseñanza e investigación en Enfermería. Universidad Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Enfermagem. Brasil. Editorial SciELO. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014001200edt>
- Perrenoud Philippe. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(3), 133-149. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19681>
- Piovanni, J. y Eguía, A. (2003). *Metodología de Investigación*. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2015/03/semana-1-piovani-egui.pdf>

- Neves, VR., Sanna M. (2016). Conceptos y prácticas de enseñanza y ejercicio del liderazgo en Enfermería. *Bras. Enferm*, 69(4), 686-93.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690417>
- Sánchez, F., Herrera, M. y Socarras L. (2012). *Praxis*, 8 (1), 138 - 146.  
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/issue/view/18>
- Sebold, L.F., y Carraro, T.E. (2011). La práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura. *Enfermería Global*, 10(22).[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412011000200023&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412011000200023&lng=es&tlng=es).
- UNESCO (2007). Oficina Internacional de Educación. Enfoque por Competencias.  
<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Valles, M. S. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, capítulo 6: “Técnicas de conversación, narración (I): Las entrevistas en profundidad”.  
<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/carrera/2012/Metodos%20Cualitativos-Rotman-Caminotti.doc>.
- Tobón, S. (2007). Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Universidad Complutense de Madrid.  
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

## Documentos curriculares analizados

Anexo. (2005). Manual de Diseño Curricular para el desarrollo de competencia en la Formación Profesional Integral. Resolución 2477.

Diseño. (2019). Programa Técnico en Enfermería. Modalidad Presencial. Duración 2640 horas.

Manual. (2005). Manual de Diseño curricular para el desarrollo de competencias para la formación profesional integral.

Modelo Pedagógico. (2012). El Modelo Pedagógico De La Formación Profesional Integral En El Enfoque Para El Desarrollo De Competencias Y El Aprendizaje Por Proyectos.

Guía. (2020). Guía de Desarrollo Curricular. Gestión de la Formación Profesional. GFPI-G-012. Versión 3. Año 2020.

Guía. (2021). Guía de Diseño Curricular. Gestión de la Formación Profesional. FPI-G-008. Versión 4. Año 2021.

## Anexo

### Nº1. Guion de Entrevista

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN			
Universidad Nacional de la Plata- Argentina			
Proyecto “Un estudio de las prácticas de enseñanza bajo el enfoque por competencias en docentes de enfermería en un centro de formación del Sena”			
Fecha de entrevista			
Edad			
Nivel de estudios (marcar x)	pregrado	Especialización	maestría
Experiencia laboral (asistencial)	Si	no	años
Formación Pedagógica	Si	no	años
Tiempo de vinculación con el SENA		Años	Meses
Tipo de vinculación con el Sena		Planta	Contratista
Disposición para colaborar (marcar x)	Si		No
<b>Introducción:</b>			
La presente entrevista tiene como fin indagar sobre las prácticas de enseñanza que implementan en el programa Técnico en Enfermería del SENA (relacionadas con la planeación, presentación de aprendizajes y evaluación de clases); identificar las formas de apropiación y transmisión del enfoque por competencias. El tratamiento de la información será confidencial, sólo se presentarán los resultados obtenidos de la entrevista de cara a los objetivos del estudio.			
<b>Preguntas:</b>			
1. <i>¿Cómo suele ser la dinámica de la clase de enfermería?</i>			
2. <i>¿Si tuvieras que <b>describir una clase ordinaria</b>, que momentos tiene?, ¿cómo se lleva a cabo? ¿Qué recursos didácticos suelen utilizar los docentes?</i>			
3. <i>¿Qué suelen hacer los alumnos durante la clase?</i>			
4. <i>¿Qué estrategias utilizas para <b>captar la atención</b> de los alumnos en el transcurso de la clase?</i>			
5. <i>¿Cuál consideras que es la actividad de enseñanza más importante para transmitir los contenidos?</i>			
6. <i>¿Cómo la llevas a cabo en el contexto de la clase?</i>			
7. <i>¿Cuáles estrategias emplean para explorar, indagar, describir, reconocer, analizar, contrastar, crear, criticar, comunicar acciones y reflexiones?</i>			
8. <i>¿Qué tipo de Estrategias emplea al inicio de la clase (pre instruccionales</i>			
9. <i>¿Qué tipo de estrategias permiten que el estudiante logre niveles de comprensión apropiados (Estrategias durante la clase)?</i>			
10. <i>¿Cuáles estrategias aplica al final de la clase?</i>			
11. <i>Después de la exposición de los contenidos, qué estrategias le permiten al estudiante formarse una visión sintética, ¿integradora del conocimiento y valorar su propio aprendizaje?</i>			

12. *¿Cuáles estrategias emplea para favorecer aprendizajes previos? conocer lo que saben los estudiantes y utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes? ¿Podrías ejemplificar a partir de alguna experiencia que recuerdes?*
13. *¿Cuáles estrategias emplea para informar al estudiante de los aprendizajes que se espera que obtenga?*
14. *¿Qué estrategias utiliza para orientar y mantener la atención de los estudiantes?*
15. *¿Cuáles estrategias utiliza para promover la organización de la información (mejorar conexiones internas)?*
16. *¿Cuáles estrategias emplea para potenciar el enlace entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo (mejorar las conexiones externas)?*
17. *Para usted, ¿qué es el enfoque por competencias?*
18. *¿Cuál es la importancia de las competencias en la formación?*  
*¿En qué instancias formales incorporan los docentes el enfoque por competencias?*
19. *¿Qué relevancia social y personal consideras que tiene el enfoque por competencias para el quehacer cotidiano del docente?*
20. *¿Cómo integra el enfoque en sus prácticas de enseñanza?*
21. *¿Cómo aplican el enfoque por competencias en los momentos de planeación, ejecución de la formación y evaluación de clases?*
22. *¿A partir de que estrategias es transmitido?*
23. *¿Cuáles son los conocimientos o saberes asociados y con qué destrezas y capacidades se reelaborarán?; con qué orientaciones se promoverá la motivación de los alumnos.*
24. *¿Cómo ha influido el enfoque por competencias, promovido al interior del SENA, en la planeación didáctica, en la enseñanza y en la evaluación del aprendizaje que realiza?*
25. *¿En qué sentido o de qué manera el docente ha cambiado su actitud y su modo de relación con los estudiantes?*
26. *Desde la percepción de los profesores, ¿en qué medida dichas condiciones facilitan o restringen el proceso de innovación educativa esperado, desde el enfoque por competencias?*