

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

INFORME TÉCNICO

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO FACTORES
DE DESARROLLO HUMANO E INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL PROGRAMA DE
ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA DEL CENTRO DE SERVICIOS
DE SALUD DEL SENA**

JHACESIZ MARY HINCAPIÉ ATEHORTÚA

MICHAEL RESTREPO RUBIO

RUBÉN DARÍO TAMAYO ACEVEDO

TUTORA:

MAGÍSTER, SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA

2020

Contenido

Resumen Técnico.....	6
1. Descripción del Problema.....	6
2. Ruta Conceptual.....	12
2.1. Aprendizaje significativo.....	12
2.2. Prácticas educativas.....	15
2.3. Desarrollo humano.	17
3. Presupuestos Epistemológicos	18
4. Metodología utilizada en la generación de la información.....	21
4.1. Descripción del proceso de selección de actores sociales	22
4.2. Descripción de técnicas e instrumentos.....	24
4.2.1. Técnicas	24
Grupo focal.....	24
Observación.....	26
Revisión documental.....	27
Entrevista.....	27
4.2.2. Instrumentos.....	¡Error! Marcador no definido.
La cartografía.....	25
El fotolenguaje.....	25
5. Descripción de las consideraciones éticas	28

6.	Ruta y técnicas de Análisis	30
7.	Principales hallazgos y conclusiones	31
	Lo que encontramos y nos inspiró	31
8.	Conclusiones.....	51
	Los docentes/instructores	51
	La familia	51
	Los aprendices	52
	El ambiente educativo	52
9.	Recomendaciones.....	53
10.	Productos Generados	54
	Referencias	56
	Anexo A	59
	Anexo B.....	61
	Anexo C.....	62
	Anexo D	63

Índice de Tablas

Tabla 1. Población y Grupos para Grupos Focales.....	24
Tabla 2. Frecuencia de Categorías	32

Índice de Figuras

- Figura 1. Mapa Mental 1. Familia **¡Error! Marcador no definido.**
- Figura 2. Mapa Mental 2. Ambientes Educativos **¡Error! Marcador no definido.**
- Figura 3. Mapa Mental 3. Prácticas Educativas **¡Error! Marcador no definido.**
- Figura 4. Mapa Mental 4. Aprendizaje Significativo **¡Error! Marcador no definido.**
- Figura 5. Mapa Mental 5. Categoría Inclusión, desarrollo e Integración social **¡Error! Marcador no definido.**

Resumen Técnico

1. Descripción del Problema

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) nació durante el gobierno de la Junta Militar, posterior a la renuncia del General Gustavo Rojas Pinilla, mediante el Decreto Ley 118 de la Junta Militar de la República del Gobierno de Colombia en 1957. Su función definida en el Decreto 164 del mismo año, fue brindar formación profesional a trabajadores, jóvenes y adultos de la industria, el comercio, el campo, la minería y la ganadería, haciendo énfasis en la cualificación del recurso humano vinculado a las empresas.

Por sus características y misión, el SENA no ha sido regulado y normatizado por el Ministerio de Educación, sino por el Ministerio de Trabajo, dando cuenta de un Estado concentrado en el aumento de la productividad, sobre la premisa de un enfoque inicialmente conductista, descrito por la Junta Militar de Gobierno (1957), que regulaba sus procesos educativos sobre tres ejes: El instructor dice, El instructor dice y hace y El Aprendiz hace y dice.

Es así, como el SENA hoy en el año 2019, desde el modelo constructivista, ha ido recogiendo y planteando estrategias para abordar la formación desde el enfoque de competencias y la formación profesional integral, lo que se ha convertido en un reto, porque, además, hoy se enfrenta a la diversidad de condiciones, características, contextos, necesidades y expectativas de los quienes son su razón de ser: los aprendices. Quienes cada día lo ponen en la tarea de recrear sus procesos y prácticas desde el enfoque diferencial y la inclusión tributando al desarrollo de libertades y capacidades para la vida.

En los antecedentes de la investigación, y en concordancia con los planteamientos anteriores, aparece entonces, el enfoque diferencial y de inclusión, comprendido como “una forma de análisis que identifica las características de las poblaciones, para el diseño de políticas, programas y proyectos que disminuyan las brechas de inequidad” (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, 2011, p.39); el que a través de prácticas educativas y pedagógicas lleva a transformaciones en los modos de pensar y de actuar de todos los que intervienen en la ejecución de la Formación Profesional Integral (FPI), y de los que formulan y ejecutan los programas educativos dando cumplimiento a sus objetivos:

- El aprender a aprender, orientado al desarrollo de la originalidad, la creatividad, la capacidad crítica, el aprendizaje por procesos y la formación permanente.
- El aprender a hacer, que involucra ciencia, tecnología y técnica en función de un adecuado desempeño en el mundo de la producción.
- El aprender a ser, se orienta al desarrollo de actitudes acordes con la dignidad de la persona y una proyección solidaria hacia los demás y hacia el mundo.

En el rastreo de investigaciones para los antecedentes de la investigación, se encontraron otras instituciones que se han ocupado del aprendizaje significativo y que han apostado en sus prácticas educativas a alcanzar este propósito, es el caso del Programa de Integración Escolar en Chile (PIE): Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile (Urbina et al., 2017), que ha sido declarado por el Ministerio de Educación de ese país, como una estrategia inclusiva. Tiene el propósito de apoyar la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio.

Asimismo, en su normativa este programa refiere el uso de estrategias orientadas a reforzar el sistema escolar, a través del trabajo colaborativo y, más específicamente, la co-docencia entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación.

Otras experiencias, que han dado lugar a investigaciones en este orden, es la Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad (Azorín et al., 2017). En el contexto de esta investigación, se presenta un estudio cualitativo cuyo objetivo general fue realizar una revisión de instrumentos en la literatura sobre atención a la diversidad y educación inclusiva. Asimismo, se identificaron las líneas de investigación de los instrumentos hallados para los distintos colectivos (profesorado, alumnado y familias) (Bottrell y Goodwin, 2011; O'Shaughnessy, 2012).

El corpus documental se construyó, a partir de la búsqueda de antecedentes del tema a través de un rastreo por diferentes bases de datos: Sci-Hub, Scielo, Microsoft Academic, Research Articles, ERIC, Dialnet, Repositorios Latinoamericanos y de producciones académicas en la Universidad Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Recursos CINDE y Universidad de Manizales, se incluyeron textos en idiomas español, inglés y portugués.

Para efectos de la organización del rastreo se utilizaron las siguientes categorías: aprendizaje significativo, enfoque diferencial en lo educativo y prácticas educativas orientadas al desarrollo humano e integración social, centrando la búsqueda en el contexto de la formación técnica profesional. Para estas categorías se seleccionaron libros, tesis y artículos a partir del año 2015 con el fin de mantener un rango de actualidad hasta la fecha.

En total se rastrearon de manera indiscriminada un promedio de 108 investigaciones y se hizo una selección de acuerdo a los aportes conceptuales, metodológicos y de contexto para la propuesta de investigación. Escudriñando bajo los estándares establecidos se

seleccionaron 12 investigaciones. Así mismo después de la realización de filtros con relación a la población, el contexto ocupacional y el foco de abordaje de los trabajos seleccionados.

El panorama que permite las investigaciones en estas temáticas nos favorece evidenciar comprensiones frente al aprendizaje significativo, la relación de las prácticas y los ambientes educativos con esta posibilidad de significancia, punto de partida para iniciar este proceso. De igual manera, ésta búsqueda favorece la identificación de una carencia en estudios de este tipo relacionados directamente con la formación técnica y técnica laboral, que son los niveles de formación en el contexto elegido.

Finalmente, a partir del rastreo realizado es que se contempla la posibilidad de articular la inclusión y la integración social como factores de desarrollo humano en los procesos formativos. Esta reflexión se pone en escena bajo la identificación de la existencia en el SENA, de una práctica reciente para integrar en los programas personas con limitaciones físicas auditivas y visuales y personas sin estas limitaciones. De allí que nos propongamos comprender las prácticas educativas que se implementan en el programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA, que propenden por un aprendizaje significativo orientado al desarrollo humano y a la integración social.

La presente investigación Prácticas educativas y aprendizaje significativo como factores de desarrollo humano e integración social en el programa de atención integral a la primera infancia del Centro de servicios de salud del SENA contribuye a la comprensión de un problema del sector o contexto de lo educativo y pedagógico, porque busca favorecer la identificación de prácticas educativas que desde el enfoque diferencial, la diversidad, la inclusión, los entornos educativos multiculturales, entre otros temas afines, se han dado a la

tarea de concebir la educación como un proceso de integración y co-creación multidisciplinar que trasciende lo tradicional y exclusivo a la premisa del aprendizaje significativo, en clave de las habilidades sociales y del Desarrollo Humano.

El programa de formación, pertenece a la red de conocimiento de educación, por tanto, se basa en el documento de política fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia, tomando como ejes centrales; la educación inicial, salud, alimentación y nutrición; participación y ciudadanía; cuidado, crianza y recreación.

Con este programa el SENA asume el compromiso de contribuir a la política pública desarrollándolo con todos los elementos de formación profesional, social, tecnológica y cultural, metodologías de aprendizaje innovadoras, acceso a tecnología de última generación, estructurados sobre métodos más que contenidos.

El programa de formación Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia, tiene como desafío, el desarrollo de capacidades en el talento humano que permitan desde su desempeño garantizar una atención oportuna, pertinente, humanizada, integral y con calidad a las niñas y niños en primera infancia, sus familias, así como a las madres gestantes y lactantes.

De acuerdo a la concepción del programa, a su funcionamiento y a los retos que le acogen, se selecciona en el marco de la investigación, reconociendo en él una oportunidad de construcción desde las prácticas educativas y el aprendizaje significativo y como suceden allí; lo que sin duda alguna, nos permitió identificar un componente diferenciador y novedoso de estudio investigativo en relación a estos constructos desde factores de desarrollo e integración social; además porque hablar de ello, es responder a

particularidades sociales y culturales desde el enfoque de derechos y el enfoque diferencial en diferentes contextos donde transcurre la vida y desde allí favorecer el desarrollo integral.

Desde este contexto y como guía para la investigación se partió de la siguiente pregunta orientadora: *¿Cuáles son las prácticas educativas que se implementan a nivel Institucional en el programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA, a la luz del aprendizaje significativo orientado al desarrollo humano y a la integración social?*

Y unas preguntas de apoyo que nos permitan reflexionar *¿Cómo las prácticas educativas del SENA permean la vida de sus aprendices? ¿Cómo estas prácticas educativas favorecen el desarrollo de sus capacidades, permiten reconocer las diferencias, diversidades e interculturalidades, para llegar a la integralidad e inclusión social? ¿Son valoradas como significativas las prácticas educativas bajo las cuales desarrollan sus procesos de formación?, ¿De qué depende su significancia, cómo y por qué estas prácticas se vuelven significativas?, ¿Cómo hacer para que estas prácticas respondan no solo a una formación técnica-laboral, sino que además permee el desarrollo humano desde las libertades y desde el enfoque diferencial?*

De estas reflexiones y a partir de las anteriores preguntas, que los Objetivos que orientaron la presente investigación fueran:

Objetivo general: Comprender las prácticas educativas que se implementan a nivel Institucional en el programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA, a la luz del aprendizaje significativo orientado al desarrollo humano y a la integración social.

Y nuestros Objetivos específicos:

Analizar las prácticas educativas desarrolladas en los procesos de formación del programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA.

Describir características del proceso educativo en el SENA – Centro de Servicios de salud, que potencian el aprendizaje significativo, el desarrollo humano y la integración social de los Aprendices.

2. Ruta Conceptual

Los conceptos focales para la indagación y acercamiento al objeto de estudio de la investigación son los que se relacionan a continuación:

2.1. Aprendizaje significativo, más allá de los conocimientos

La aproximación inicial al aprendizaje significativo nos lleva a entenderlo como un proceso en que una nueva información o un nuevo conocimiento se relaciona de manera “no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Ausubel, 1983). En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Complementando este aproximado conceptual, se retoman a continuación otros aportes teóricos como sustento para la presente investigación.

Para Ausubel (1983), “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (p. 58).

Desde la perspectiva de George Kelly, se resalta que el aprendizaje significativo hace alusión a que el progreso del ser humano a lo largo de los siglos no ocurre en función de necesidades básicas, sino de su permanente tentativa de controlar el flujo de eventos en el cual se encuentra inmerso. De manera que “el hombre-científico” (Kelly, 1963, p. 9), es una metáfora que se aplica a la raza humana en tanto que busca prever y controlar eventos.

Por su parte, de Vygotsky (1979), retomamos la referencia al aprendizaje significativo desde el desarrollo cognitivo, y afirma que este no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. El aprendizaje significativo según Vergnaud (1990) en la Teoría de los campos conceptuales, sostiene que el aprendizaje sucede mediante las situaciones complejas que enfrenta el aprendiz, pues esto lo lleva a contextualizarlas y dicha contextualización permanece y si es positiva se repite, si por el contrario es negativa, la ocasión produce su desaprensión.

Según Bruner (1960), el aprendizaje significativo está fundamentado en la habilidad del educando para asimilar y memorizar lo aprendido, posteriormente para transferir ese aprendizaje a otras circunstancias de la vida, llevándolos a cabo desde su propia visión de mundo (p. 89). Por otro lado, Novak y Gowin (1988) dieron un toque humanista al aprendizaje significativo, al proponer que una teoría de educación debe considerar que los seres humanos piensan, sienten y actúan y debe ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales las personas hacen eso. Cualquier evento educativo es una acción para cambiar significados, pensamientos y sentimientos entre aprendices y profesor.

El aprendizaje significativo según Carl Rogers (1977), se fundamenta en una perspectiva eminentemente fenomenológica, reconociendo en el poder de la persona el

medio básico de llegar a aprender y a ser, a través de las relaciones interpersonales que surgen en la clase.

Estas diversas perspectivas, para la presente investigación se han venido complementando entre sí, las miradas cognitivas, pedagógicas, humanistas, fenomenológicas, de las que ha venido reconociendo sus aplicaciones a través del tiempo. A partir de ellas, proponemos el aprendizaje significativo desde una mirada disruptiva de cara a los procesos educativos, valorando como estos convocan a la transformación desde los diferentes roles que en ellos intervienen y a quienes se ven sumergidos en ella. Pues como lo postula Freire (1996), el aprendizaje significativo estaba orientado a “luchar por los valores y se soportaba en sujetos sociales. Las personas, los movimientos pueden desarrollar educaciones progresistas que contribuyan a superar las desigualdades: no somos seres de adaptación sino de transformación” (p. 51). La finalidad es aprender descubriendo, esto implica dar las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir el propio aprendizaje a través de la acción directa y a través del desarrollo de las habilidades que posibilitan el aprender.

2.2. Enfoque Diferencial en lo educativo

Para el proceso de investigación nos convoca una práctica reciente del SENA, incluir y vincular en el mismo escenario educativo personas con limitaciones auditivas y visuales con personas que no las tienen y favorecer prácticas educativas que favorezcan conocimientos, como se desarrolló en el apartado anterior, nosotros pretendemos identificar la generación de aprendizajes significativos.

Esta posibilidad de inclusión e integración, lo sustentaremos desde un enfoque diferencial en lo educativo. Según la Ley Estatutaria 1618 de 2013 de Colombia (Ministerio

de Salud), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, en el numeral 8 de su artículo 2º, se entiende el enfoque diferencial como “la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas”.

Entendemos que un enfoque es una forma de interpretar la realidad social para intervenir en ella y mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos. Este enfoque diferencial, se basa en el reconocimiento de los diversos aportes y necesidades que pueden presentar grupos poblacionales, seres que a su vez se encuentran determinados por factores variados. Del mismo modo, se soporta en relaciones interculturales y en la diversidad basada en identidades étnicas, condiciones sociales o elementos como la edad. De esta manera se plantea como un marco valorativo que permite abordar con mayor eficacia los retos de la administración pública y la educación. Conocer y tener en cuenta las diferencias entre grupos poblacionales permite identificar las medidas pertinentes para garantizar la equidad en la sociedad. Siendo éste enfoque fundamental para nombrar la práctica que favorece que aprendices sin y con limitaciones auditivas y visuales puedan compartir, aprender y transformar sus vidas, también como apuestas para la inclusión y la integración social en sus propias cotidianidades.

2.3. Prácticas educativas

Eduardo Mercado (2013) denomina las prácticas educativas como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p.84). Es un proceso, en el cual las

personas son agentes activos en referencia a aquel elemento que están tratando de interiorizar.

En Colombia, la Ley 115, ley General de Educación (Congreso de la República, 1994), en su artículo 109 establece la práctica educativa como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo.

En el marco de la investigación en el SENA, por ser una entidad gubernamental, se retoma la anterior definición, complementándola con la propuesta de García, B., Enríquez, J. L., y Carranza, G. (2008): La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Estas miradas permitirán la aproximación a las prácticas educativas y al aprendizaje significativo como factores de desarrollo humano e integración social en el SENA. Pero, además, indicaran si desde las acciones institucionales que se han venido dando, se plantean realmente resultados, como diría Carr (1996) “Mediante el poder de la práctica educativa los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos” (p. 17), determinando con la investigación, si realmente han sido significativas o no, y mucho más de cara a la población y su vivencia, más allá de la adquisición de información o la sumatoria de conocimientos. Reconociendo en esas prácticas educativas, que diseñan y llevan a cabo los instructores del programa, su potencial

transformador, sus posibilidades de incidencia, y que escapa en ocasiones de los ojos directivos que centran sus lecturas en el currículo desde lo instrumental, con un enfoque desde el plan de estudios o el formato y las guías, desconociendo la potencialidad de las prácticas educativas en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en especial, como lo desarrollamos en el apartado anterior, en el aprendizaje significativo.

Las prácticas educativas, se convierten en esta investigación en el foco a partir del cual se articulan las preguntas orientadas al desarrollo humano y la integración social, es desde estas prácticas que se evidencian los desafíos cotidianos de los instructores para generar aprendizajes que sean significativos para los aprendices del programa técnico laboral, que reconozcan y se adapten a sus capacidades y limitaciones.

2.4. Desarrollo humano

La aproximación a este concepto lo abordaremos desde la autora y maestra María Teresa Luna, a partir del Módulo del seminario en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Perspectivas del Desarrollo Humano (2017) y con Amartya Sen (2000), en su texto El desarrollo como libertad. En esta apuesta investigativa, el desarrollo humano, es un proceso continuo que se realiza en el contexto de los procesos de socialización que tienen como escenario fundamental la vida cotidiana.

Esta, la vida cotidiana es, parafraseando a Sen (2000), el lugar en el que la práctica vital se realiza, aquel espacio social, donde en el que encuentran diferentes dimensiones del mundo de la vida, la simbólica, social y material, y fundamentalmente, es el escenario en el que se produce el sujeto cultural e histórico.

De igual manera, para ampliar el panorama, la perspectiva de las necesidades/satisfactores de Max Neef (1998), nos recuerda que el desarrollo humano “son

las personas no las cosas”; y aunque el desarrollo está relacionado con el crecimiento económico, éste no garantiza la satisfacción plena de todas las necesidades. Siendo una reflexión que nos permite mayor observancia y racionalización de las prácticas pedagógicas en relación con el aprendizaje significativo como factores de desarrollo e integración social.

Con todo ello, el desarrollo humano, representa para esta investigación un eje articulador entre la identificación de las prácticas educativas en el SENA y sus impactos considerados en clave del aprendizaje significativo, considerando en las reflexiones, las dimensiones del desarrollo humano, la integración social y el enfoque diferencial en lo educativo.

Además de lo desarrollado en este capítulo, para lo que se utilizó como instrumento una guía de revisión documental, y es presentado en este informe como parte del desarrollo conceptual y sustento al proceso investigativo adelantado; como investigadores, elaboramos tres artículos para ahondar en las reflexiones alrededor de estos ejes conceptuales: prácticas educativas exitosas, desarrollo humano, educación inclusiva y aprendizaje significativo. Todo en aras de colocar sobre la mesa, las voces de nuestras perspectivas y sobre todo en contraposición a factores hegemónicos clásicos de la educación, tratando de brindar una visión contemporánea, a planteamientos preestablecidos y enmarcados en poblaciones que daban respuesta a tiempos sociales ajenos a la actualidad.

3. Presupuestos Epistemológicos

El proyecto se realizó bajo el diseño de la investigación cualitativa, en tanto se hace un estudio de una realidad en el contexto natural, con el objetivo de comprender las prácticas educativas que se implementan a nivel institucional en el programa de Atención

integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA, a la luz del aprendizaje significativo orientado al desarrollo humano y a la integración social.

A través de esta investigación, se pretende resaltar el lugar de los Instructores y aprendices como actores inmediatos, teniendo presente que para las corrientes cualitativas la realidad es epistémica y da cuenta de la existencia de un sujeto cognoscente, que se involucra y participa, siendo atravesado por su cultura y relaciones sociales.

En este entramado, el conocimiento viene siendo el resultado de la relación entre el investigador y los sujetos de la investigación. De esta relación emergerán maneras otras de comprender las realidades sociales a partir de la validación de los mismos sujetos, conocimientos que son posibilitados desde el diálogo, la interacción y la experiencia.

Esta perspectiva nos orienta a la realización de un trabajo de campo, con actividades in situ, donde efectivamente se evidencia que la investigación cualitativa como lo plantea Vasilachis (2006), se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, a través de métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

El ejercicio de este proceso investigativo cualitativo, consiste en comprender la experiencia y la implementación de las prácticas educativas en uno de los programas técnicos del SENA, de acuerdo con la propuesta de Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1991), quienes señalan como metas de la investigación cualitativa: “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. (p. 144).

En este ejercicio, se considera importante resaltar algunos argumentos complementarios de los supuestos epistémicos y línea de pensamiento sobre el aprendizaje

significativo, que durante la investigación son guía para la recolección de la información, su posterior organización, el análisis y la realización de las conclusiones.

En consecuencia, esta investigación cualitativa permitió el acercamiento a las realidades, las prácticas educativas del SENA, en un programa específico y un momento de tiempo definido; con ello, se llega a interpretaciones acerca del aprendizaje significativo, reflexiones en función del problema de investigación, esto desarrolló una comprensión con cierto nivel de profundidad de la educación en el nivel técnico y técnico laboral.

Se eligió este tipo de investigación especialmente porque favorece un análisis a partir de categorías, con las cuales se pudo analizar convergencias y divergencias, puntos de encuentro y desencuentro entre ellas, tendencias y cuestionamientos para nuevas perspectivas de investigación, en aras también de resaltar la fuerte relación que existe entre la investigación social y lo cualitativo.

En conclusión, lo cualitativo fue el faro que guio esta investigación, por las preguntas mismas que la fundamentan, porque las experiencias son particulares, por tanto, no es posible establecer patrones en las prácticas educativas y los aprendizajes significativos en tanto experiencias, y precisamente porque las diferentes fuentes de donde se bebe para el análisis son narraciones de diversas formas.

Para activar el faro y posibilitar el viaje, se realiza una aproximación al enfoque hermenéutico bajo la mirada de Gadamer (1957), a partir del cual se analizan como textos las diversas interpretaciones de los sujetos de la investigación. De ese modo, el fin último que nos motiva es comprender las prácticas educativas del SENA y los aprendizajes significativos; por lo tanto, lo metodológico, con las narraciones nacidas de las diversas técnicas tuvo un desarrollo hermenéutico en su lectura interpretativa.

Dando cuenta de esta aproximación se permeó la investigación y se hizo referencia a la interpretación a partir de las narraciones de las experiencias, las relaciones, las vivencias, los aprendizajes significativos, un acercamiento al fenómeno o situación indagado, como lo afirma Gadamer (1957), la comprensión o interpretación es la actitud inmanente que intenta comprender las estructuras de sentido, evitando la arbitrariedad y las limitaciones surgidas en los hábitos mentales.

Es entonces, a partir de las narrativas de los participantes que se teje un entramado que favorece el logro de las metas para la investigación cualitativa, dando cuenta de una interpretación desde un lugar no hegemónico, construido con los propios sujetos y que parte de la premisa de que no es posible comprender lo que emerge dentro de cada ser humano si no se establecen interacciones, relaciones y sentidos, como lo que acontece en el diseño metodológico que se describe a continuación y con las prácticas educativas mismas.

4. Metodología utilizada en la generación de la información

El diseño metodológico se centra la investigación cualitativa y parte de presupuestos epistemológicos basados en la hermenéutica, en tanto que se centró en especificar las propiedades y características del objeto de estudio, su nivel de aparición y el grado en que pueda presentarse, se hizo un análisis interpretativo y comprensivo, que permitió considerar la naturaleza de la situación, las características en relación con el papel de los participantes en el proceso, la definición de categorías de análisis, entre otros elementos.

Coherente con esta postura cualitativa, el contexto es un elemento clave en la investigación, por lo que las narrativas, son el método que en ruta el ejercicio, tras una mirada intencional de los lenguajes visibilizados en las prácticas cotidianas desde el

carácter social, colectivo y colaborativo y su necesaria incidencia en la generación de elementos para una mejor comprensión de las situaciones desde la descripción, la conceptualización y la teorización. Además, por la connotación de las mismas características de la metodología: naturaleza participativa y colaborativa, teorización sobre la práctica, interpretativa y comprensiva y por lo que se usa un lenguaje cercano a los participantes.

4.1. Descripción del proceso de selección de actores sociales

Los actores seleccionados para la recolección de la información fueron personas que tienen una relación directa con los procesos de enseñanza- aprendizaje que imparte el SENA, dan cuenta de lo que allí se vive y en la investigación se convierten en coteizadores, en sujetos no solo narradores sino intérpretes, que permitieron la construcción en torno a las preguntas de investigación. Los actores fueron aprendices, instructores y personal del área bienestar al aprendiz.

Dentro de las posibilidades para la investigación, nos aproximamos al SENA, por tener facilidades para acceder a la población y por tratarse de un tema de interés institucional. Es importante tener presente que el nivel de formación al que nos aproximaremos es el técnico laboral, como aporte novedoso en investigaciones con relación a las prácticas educativas y al aprendizaje significativo. Dentro de la oferta institucional se elige el programa Atención integral a la primera infancia del Centro de Servicios de Salud, ubicado en la ciudad de Medellín, por ser éste pionero en la inclusión de personas con limitaciones físicas y se trabajó con un grupo de 28 integrantes, conformado por aprendices regulares (sin limitaciones físicas o de aprendizaje) y aprendices con limitaciones auditivas y visuales, que ha venido trabajando a lo largo de su formación como técnicos laborales y

que ha llamado particularmente la atención su dinámica de integración, en la que se han acogido, han construido colectivamente y se ha venido desdibujando límites con relación a las condiciones de discapacidad, favoreciendo un ejercicio y una visión amplia en consideración a la formación que reciben y como se han visto permeadas sus vidas; instructores y personal del área de Bienestar al Aprendiz.

La población del estudio se definió a partir de un muestreo selectivo de juicio o selección intencional, donde cada unidad – o conjunto de unidades – es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre su experiencia de aprendizaje en el SENA.

Este muestreo selectivo contempló representantes de diferentes niveles jerárquicos que involucra a integrantes del área de bienestar al aprendiz, instructores que ejecutan la formación y aprendices.

Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta partieron inicialmente del grupo de aprendices donde se cumple la integración entre población con limitaciones físicas y población regular. Posteriormente, la aceptación voluntaria de participar en el proyecto, luego de realizar la presentación del mismo. Y a partir de este grupo, se garantizó que los instructores vinculados a la investigación y las personas del área de bienestar, tuvieran relación directa con este grupo de aprendices.

Para la recolección de la información se definieron técnicas e instrumentos que permitieran la concreción de elementos conceptuales para hacer el análisis en coherencia a elementos empíricos y poder establecer la relación teórico-práctica para generar insumos suficientes y de calidad que permitan una organización y tratamiento de la misma.

En este sentido la selección de los instrumentos y técnicas partió del problema de investigación, de los objetivos, del referente teórico, las condiciones de desarrollo de la

investigación, de las características de la población, las condiciones del contexto, y del enfoque y estrategia metodológica planteada; además de las condiciones de rigor para la recolección de la información, desde la confiabilidad, validez, sensibilidad y especificidad.

4.2. Descripción de técnicas e instrumentos

4.2.1. Técnicas para la recolección de la información

Grupo focal. De acuerdo con Hamui & Varela (2013), la “técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56).

Para el grupo focal los instrumentos utilizados fueron talleres, encuentros de construcción conjunta de reflexiones y conocimientos, donde empleamos la cartografía y el fotolenguaje, además de un consentimiento informado, que a su vez se acompañaron de las grabaciones y las fichas de observación, que permitieron recopilar la información de las narrativas y consideraciones de los participantes, para luego extraer la información relevante que favoreciera la construcción en torno a la pregunta de investigación. Es importante resaltar, que al tener aprendices sordos y sordo-ciegos, el acompañamiento de instructores-interpretes, favoreció la interacción y el logro del propósito de las actividades.

Tabla 1. Población y Grupos para Grupos Focales

Población y Grupos para Grupos Focales

<u>Población</u>	<u>No. de Grupos</u>
Instructores	Dos grupos con 3 participantes cada uno
Aprendices	Dos grupos con 3 participantes cada uno
Personal Bienestar al Aprendiz	Dos grupos con 3 participantes cada uno

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo estos grupos focales se diseñaron dos instrumentos que se acercaran y fueran de interés de la población, en este caso el grupo de Aprendices de técnico en atención integral a la primera infancia, en el cual confluyen diferentes características entre ellas, limitaciones auditivas y visuales, además de otras situaciones particulares del orden cultural, social, familiar y económico.

Especialmente queremos hacer referencia a las poblaciones con limitaciones físicas en la que la participación de las actividades, fue mediada por dos instructores intérpretes que, en el rol de acompañamiento, fortalecieron el sentido y significancia de las mismas.

- **La cartografía.** Como perspectiva integradora, nos permitió hacer una construcción cultural con los participantes, desde sus interpretaciones y vivencias en lo educativo y como su proceso de formación en el SENA ha permeado su vida. Cada participante en el encuentro, dibujó los más significativo que ha tenido o vivido en su proceso de formación en el SENA y que podía comprenderse en términos de personas, cosas, situaciones u otras y que le llevaron a que su proceso fuera significativo y relevante en sus realidades.

Este dispositivo, además de la información que ofrece, favoreció la integración y el reconocimiento de talentos.

- **El fotolenguaje.** Como instrumento de recolección de información, permite que la imagen se utilice como mediador y como herramienta para contar experiencias y evocar aquellos elementos psíquicos que se encuentran en apertura frente a una premisa particular lo educativo, su sentido, significado y lo aspectos, contextos y personas que han cumplido un papel protagónico en este proceso. Cada Aprendiz del grupo, tomo fotos desde sus realidades

que son representativas y de valor en su proceso formativo y en cada una de las prácticas pedagógicas que realizan.

Observación. Esta técnica se presentó como un medio de referencia para la construcción de conocimiento acerca de la realidad física, social y cultural, que adquirió particularidades en cada uno de dichos dominios.

Su evolución ha llevado a pasar de una perspectiva externalista, donde la realidad se mira solamente en su dimensión fenoménica o de apariencia, hacia un plano más analítico y comprensivo, que en el espacio de la realidad social y cultural implicó desenmarañar la red oculta de relaciones que subyacen a las acciones y situaciones humanas de la población que intervino en la investigación.

En términos filosóficos podemos señalar que la observación es un proceso por el cual se filtra la información sensorial a través del proceso que sigue el pensamiento (idea, juicio, razón) del cual se vale el hombre para construir su mundo. Cuando se habla de procesos en la observación, es necesario entender que se trata de secuencias lógicas e intencionadas que tienen determinada temporalidad en un escenario específico. (Campos & Lule, 2012)

La observación se realiza en los talleres y se registra por medio de la guía diseñada para posteriormente se extraer de ella aspectos clave en cuanto a la dinámica de los grupos, gestos y actitudes que no son captados por la grabadora, al igual que descripción de prácticas educativas en algunas sesiones e intervenciones en vivo. La guía de observación propuesta también permite registrar sentires y percepciones de los investigadores.

Revisión documental. Esta técnica se propone en la presente investigación a partir de la búsqueda de fuentes documentales como un proceso de recolección y análisis de información que nos ayuda a redefinir las categorías. Ha sido una revisión sostenida, crítica y selectiva, que permitió la construcción de antecedentes, la revisión de estudios e investigaciones anteriores, en la formulación del marco teórico y como técnica de recolección de la información desde la confiabilidad y validez.

Para la revisión documental, se parte de la realización de los antecedentes investigativos y teóricos como una aproximación al tema investigado, ya en el trabajo de campo, se propone con el fin de revisar una serie de fuentes documentales que permiten contrastar lo escrito (como la planeación) con lo dicho y lo hecho (las prácticas educativas mismas). El instrumento utilizado fue una ficha, que permitió recopilar la información central con relación a la pregunta de investigación y las categorías propuestas, y con ello establecer relaciones, comparaciones y hacer observaciones, en el conjunto de la metodología.

Entrevista semi estructurada. Conversación cara a cara que se da entre el investigador (entrevistador) y el sujeto de la investigación (entrevistado), con el fin de obtener información relevante sobre un tema de estudio, a través de las respuestas verbales dadas, además, proporciona el punto de vista del entrevistado que permite interpretar significado que ya acontecieron.

En este sentido, la entrevista que parte de unas preguntas orientadoras y se abre al dialogo con el entrevistado, permitió obtener información de un grupo representativo y establecer tendencias frente al objeto en cuestión y frente a la pregunta problémica.

En este proceso investigativo, se generaron 3 entrevistas que fueron transcritas y de las cuales se extrajo información para ser analizada. Las personas entrevistadas fueron un aprendiz con limitación visual y auditiva quién inició su proceso de formación con grandes expectativas, no solo de crecimiento personal, sino además con el ánimo de fortalecer su liderazgo a nivel regional de las personas en esta condición; un funcionario, psicólogo del área de Bienestar al aprendiz quién representa la figura de acompañamiento desde otras instancia en el proceso formativo, desde su rol, vela también por la integralidad que maneja la Institución desde su misión; y un instructor, licenciado en pedagogía infantil, quien orienta el proceso de formación e interactúa permanentemente con el grupo. Todos ellos, fundamentales en los procesos de enseñanza – aprendizaje del SENA, fueron invitados para la entrevista, por la cercanía con el grupo y por lo que representaban para ellos, pues se consideró que, a partir de esta relación, se construirían diálogos, entorno a la pregunta y los propósitos de la investigación, con una mirada en sus vidas individuales, pero también en la interacción con el grupo.

5. Descripción de las consideraciones éticas

El proceso de recolección de información, estuvo atravesado por consideraciones éticas de los investigadores en consonancia al reconocimiento de los actores participantes y al respeto por sus palabras, sus silencios y su emocionar, pues no solo es construir y obtener un consentimiento informado, sino, además, generar comprensión de este en el orden de lo confiable y de los acuerdos que se suscitan en una investigación sin pretender sobrepasar la condición humana y lugar que habitamos desde allí.

La realización de cada técnica contempló el consentimiento informado, como el documento que oficializa los acuerdos; el retorno social de devolución, como el derecho de

las personas que hacen parte de estos procesos investigativos; la integralidad en el manejo de los datos, confidencialidad y anonimato; y los agradecimientos, además de aspectos éticos fundamentales en todo el proceso investigativo, sustentados además en los siguientes principios éticos:

Respeto: Que implicó desde el inicio la trasmisión clara, precisa y oportuna de toda la información de la investigación y la aceptación de participar o no en ella, a partir del diligenciamiento de los consentimientos informados.

Confidencialidad, anonimato y manejo ético de los datos: Teniendo presente el artículo 7 de la Ley Estatutaria 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) y el artículo 12 del Decreto Reglamentario 1377 de 2013, cada uno de los participantes es identificado mediante un código y no se usa su nombre, sin embargo, en algunos de los trabajos realizados a partir de fotografías aceptan su publicación para fines académicos.

Toda la información que fue suministrada por las personas vinculadas al proceso tuvo un manejo cuidadoso y ético, siempre se respetaron las opiniones, sin juzgamientos, se manejó la prudencia con algunos datos brindados y centrados en las pretensiones investigativas propuestas, se asumen las narrativas con objetividad y actitud crítica.

Retorno social: Bajo este principio el grupo de investigadores se comprometen a validar y socializar los resultados de la investigación con los participantes. Y en esta medida se realizan nuevas lecturas para los hallazgos finalmente presentados. También existe el compromiso de socializar los resultados ante comunidades académicas de la institución que acoge el proceso, además de la gestión de otros escenarios para su socialización.

6. Ruta y técnicas de análisis de información

En este marco de ideas, la información fue toda llevada a texto, tanto las entrevistas como las guías de observación fueron transcritas; la organización de la información se llevó a cabo a partir de matrices que permitieron su visualización, la definición de categorías, la agrupación e identificación de tendencias.

Posteriormente, en el proceso de análisis se mutó la información a matrices. Para este fin y se realizó la consolidación en mapas mentales donde se refieren las relaciones entre las categorías y tendencias halladas.

Es importante resaltar que para la definición de la ruta, técnica y herramienta para el análisis de la información, como retrato final pero no acabado de la investigación, se puso a consideración, lo visto en el seminario de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, “Atlas TI” – Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos, durante la vigencia 2019, en el que se vio el paso a paso para estudiar el proceso creativo de construir teoría a partir de datos, incluyendo la cooperación y la investigación en equipo.

A través del uso de este software: Atlas.Ti en su versión 8.0 se creó una red semántica para la sistematización de la información y posterior análisis a partir de categorías mediadas por conceptos como pedagogía, metodología, didáctica, acompañamiento y promoción, la pregunta en clase, pensamiento crítico, apropiación de sentido, inclusión, prácticas educativas, integración social, aprendizaje significativo y desarrollo humano; y otras emergentes como conciencia de género, autocuidado, autocontrol, riesgo de comportamientos y prejuicios sociales.

Reconociendo el enfoque de la investigación, se buscó en primera instancia, reunir los instrumentos y técnicas que permitieran un análisis claro y detallado de los procesos

formativos desde el ambiente de aprendizaje, las conversaciones, las entrevistas con los docentes, las imágenes fotográficas, la cartografía y los documentos Institucionales.

Se redujeron los datos y se registró la información de la participación dentro del ambiente en la guía de observación, donde se sistematizó la experiencia y se incorporaron diferentes evidencias de la cartografía y de fotografías de los Aprendices del SENA. Además, se transcribieron las entrevistas, las observaciones, ideas y aportes de las personas que se vincularon a la investigación.

La información generada, convertida en texto (transcripciones), se cargó en el software. Posteriormente se hizo una categorización inicial, a partir de una lectura concienzuda, que permite al mismo tiempo armar familias de categorías y se graficaron mapas mentales que permitieron visualizar de forma amplia, las realidades en el ambiente y los sentires de los procesos adelantados.

Finalmente, los datos fueron extraídos de forma más detallada para identificar los hallazgos y establecer comparaciones con los referentes teóricos y las diversas categorías abordadas para lograr los propósitos de la investigación y plantear las conclusiones, recomendaciones y sugerencias de acuerdo a lo desarrollado.

7. Principales hallazgos y conclusiones

Lo que encontramos y nos inspiró

Los hallazgos corresponden a un trabajo de campo en el que se utilizaron diferentes técnicas, que pusieron al descubierto, además de las categorías inicialmente presentadas, otras de relevancia para la investigación y los actores seleccionados, dando cuenta de lo que viven en los ambientes de aprendizaje. Los participantes se convirtieron en coteorizadores y sujetos no solo narradores sino intérpretes para las preguntas de investigación.

Las técnicas que permitieron los hallazgos fueron implementadas en los grupos focales, como la cartografía superpuesta, y el fotolenguaje, por otro lado, las entrevistas, y otros instrumentos propuestos por el grupo de investigación como la guía de observación para las actividades, guía de revisión documental para documento Proyecto Educativo Institucional (PEI) y transcripciones de eventos relacionados con la investigación para la recolección de la información.

Para el análisis de los datos se utilizó la herramienta Atlas Ti y la elaboración de mapas mentales, a partir de los cuales se definieron códigos y su frecuencia de aparición, que a su vez permitieron la identificación de las categorías, la formulación de los hallazgos y posteriores conclusiones.

Las categorías evidenciadas y su frecuencia en los elementos de análisis, fueron las siguientes:

Tabla 2. Frecuencia de Categorías

Frecuencia de Categorías	
<u>Categoría</u>	<u>Frecuencia/Repetición</u>
Ambientes educativos	30
Práctica Educativa	28
Aprendizaje significativo e integración social	27
Familia	18
Inclusión e integración social	15

Fuente: Elaboración propia

Como lo muestra la tabla 2, previamente desplegada, se logró identificar desde los diferentes instrumentos utilizados para la investigación: cartografía, grupos focales, entrevistas y fotolenguaje y su análisis a través de la herramienta Atlas TI, las categorías que

surgieron a partir de cuantificar su aparición y repetición (veces en que fueron nombradas o esbozadas) dentro de los resultados expuestos y como estas se tornaban de importancia para los aprendices de cara a generar un aprendizaje significativo a la hora de pensar en el desarrollo humano, la trascendencia de elementos académicos y a integración social.

A partir de estas frecuencias se priorizan y se establecen relaciones. Llegar a estas categorías a partir de los códigos favoreció al grupo de investigación la posibilidad de elaborar mapas (Figuras 1 a la 5) a través de los cuales se describen las relaciones, reflexiones y posturas críticas entre las prácticas pedagógicas (que viven y de las que hacen parte) y lo que es significativo del aprendizaje obtenido en la institución.

Los hallazgos de la investigación, dieron respuesta a los objetivos propuestos, acercándonos a responder la pregunta de investigación desde la comprensión de las prácticas educativas y el aprendizaje significativo como factores de desarrollo humano e integración, permitiendo establecer una relación entre los objetivos específicos y lo encontrado durante el proceso:

Buscando analizar las prácticas educativas desarrolladas en los procesos de formación del programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA:

Ambientes Educativos en los procesos de enseñanza aprendizaje SENA



Ilustración 1. Mapa Mental 2. Ambientes Educativos

Alrededor de estas prácticas educativas, se identificaron narraciones desde la Guía de observación de la actividad de la Cartografía, las fotos que salen de la actividad del fotolenguaje, como las usadas en la anterior figura donde aparecen un aprendiz con limitaciones visuales y su instructor, mapas del SENA e imágenes; y registros de las entrevistas, desde donde surgen las siguientes manifestaciones:

"Manuel (interprete de un chico con discapacidad) siempre está ahí, él toma los apuntes por mí, él siempre me está enseñando todas las materias, todo lo que vemos acá, me ha acompañado en todos mis entregables y en todo el trabajo." (Aprendiz - Cartografía)

"...Sería muy importante que el SENA revisara o replanteara la estructura física, digamos que en los ambientes haya mucha más disposición para que los grupos reciban los elementos complementarios a la formación que son insumos muy importantes y muy valiosos" (Integrante del equipo de Bienestar al Aprendiz - Entrevista).

"Entonces les genero una situación de aprendizaje que los desacomode o que confronte sus aprendizajes previos. De esa relación de aprendizaje previo y la nueva información que adquieren a través de la nueva situación que les género, pues entonces se genera un aprendizaje que queda en ellos de manera significativa es básicamente eso." (Instructor - Entrevista).

Manen (1998) aborda en su análisis del tacto pedagógico el ambiente en el aula, pero entendido como el clima emocional que se construye mediante la interacción del docente con los alumnos. En esta perspectiva es posible plantear que mediante el lenguaje verbal (habla, tono de voz) y el lenguaje no verbal (código gestual, mirada, movimientos corporales) los docentes expresan sus sentimientos y emociones, que los alumnos reciben y codifican. Estos aspectos forman parte del tacto pedagógico que muchas veces son desapercibidos por los docentes pero que impactan más en el clima emocional en el aula que las acciones directas. (p. 190).

En este punto, se identifican tres aspectos para el análisis:

- Los ambientes educativos se mostraron performativos, se transforman y se diversifican en la medida que el Aprendiz responde a ellos de manera significativa en el orden de la propuesta educativa, como herramienta de inclusión para sentirse acompañado y como mejoramiento Institucional para el desarrollo de sus procesos formativos.
- De manera concreta, el ambiente educativo se concibe como el “conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas, que permiten y favorecen, o dificultan y entorpecen el que los seres humanos aprendamos y enseñemos, es decir que construyamos e intercambiamos conocimientos y/o experiencias. Un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse, que permanentemente sea cualificado para tal fin y donde no importen los límites que lo circundan ni los hilos que se utilizan. El ser humano en este caso es sujeto y actúa sobre el

ambiente para ofrecer mejores condiciones para el desarrollo humano y social (Roldán e Hincapié, 1999, p. 15).

- Los ambientes educativos se transforman en propuestas educativas incluyentes que integran al Aprendiz y al Instructor desde una mediación institucional, pero a la vez en la posibilidad de aprendizaje desde el lugar de las realidades de los mismos.

Prácticas educativas que otorgan valor significativo al aprendizaje

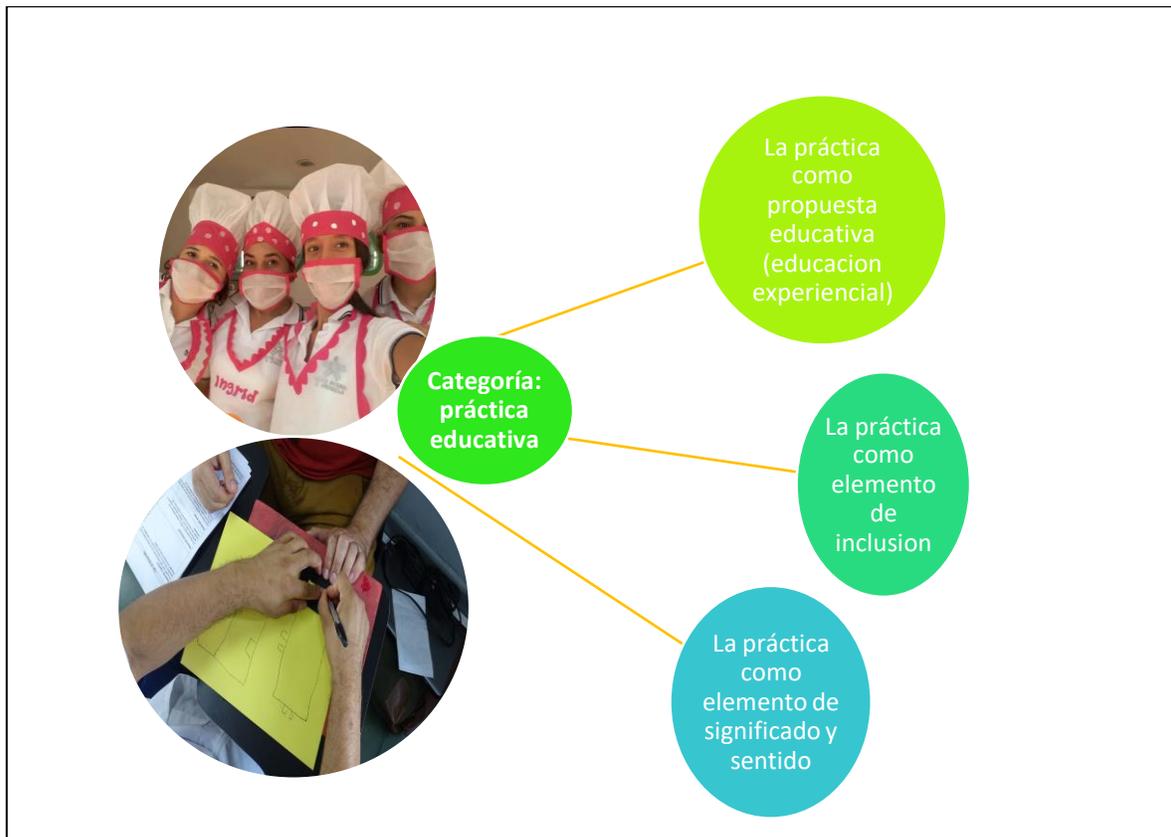


Ilustración 2. Mapa Mental 3. Prácticas Educativas

De la transcripción de las entrevistas y a partir de las fotos de la actividad del fotolenguaje, surgen las siguientes voces vivas:

"Aquí en la primera foto esta Vanessa, Alejandra, Daniela y yo en el primer entregable, para mí fue muy significativo porque fue en el que más me estresé y como era la primera prueba

que presentábamos para todos creo que a ninguno se nos va olvidar, ese fue mi primer grupo colaborativo". (Aprendiz - Actividad fotolenguaje)

"...El acompañamiento de Manuel (Instructor Interprete) ha sido fundamental para mi proceso..." (Aprendiz con limitación física y visual - Actividad fotolenguaje)

"El primer taller es obviamente la fase de inducción, donde el equipo de bienestar orienta a los aprendices sobre todo el manual de convivencia, la normatividad SENA, con juego de roles, lo hacemos con experiencias vivenciales, es más un conversatorio, un conversatorio con experiencias, más que un taller directivo." (Integrante Bienestar al Aprendiz - Entrevista).

Las prácticas educativas se convierten en una representación de significado y sentido para los aprendices en clave de su proceso formativo, su desarrollo y su posibilidad de integración social; así mismo se evidencia como una herramienta pedagógica posibilitante para los instructores y para la Institución.

"...Por ejemplo, ser monitor, una experiencia muy significativa que tuvimos con este aprendiz sordo-ciego es que lo invitamos a que fuera monitor nuestro." (Integrante Bienestar al Aprendiz - Entrevista)

"...También hay un niño con el que yo voy a hacer las prácticas, se llama Mateo, sordociego también. Y yo no veo la hora de hacerlo, de estar con él, para aprender muchas cosas más es lo más importante." (Entrevista Aprendiz con limitación auditiva y visual).

Para Manen (1998), el tacto pedagógico que puede desarrollar el docente en el proceso de enseñanza es relevante para la formación del carácter dado que mediante el ejercicio de esta sensibilidad se recupera la dimensión afectiva y ética del proceso educativo.

Los hallazgos desde esta categoría giran en torno a las siguientes reflexiones:

- Las prácticas educativas, atraviesan por la capacidad de desarrollar acciones y reflexionar sobre situaciones o eventos de las realidades de los aprendices y con esto, lograr transformarlas o mejorarlas.
- La práctica educativa está atravesada por la sensibilidad de los Instructores y aprendices, que lleva al conocimiento, la atención a sus necesidades, la forma que él interactúa con ellos y guía las interacciones de grupo.
- La práctica educativa, supone un ejercicio reflexivo que lleva a la construcción de nuevas miradas sobre el quehacer, nuevas estrategias de acción y nuevas categorías de comprensión en lo pedagógico
- La práctica educativa visibiliza lo experiencial y lo inclusivo como aprendizaje significativo en lo propio y lo común.
- La práctica educativa implica no sólo las acciones mismas, también incluyen las relaciones espacio – temporales entre los sujetos involucrados, las intenciones e intereses que se movilizan, la recurrencia con que se desarrollan, las metas comunes trazadas y la construcción colectiva.

Aprendizaje significativo generador esperanza y transformación de realidades

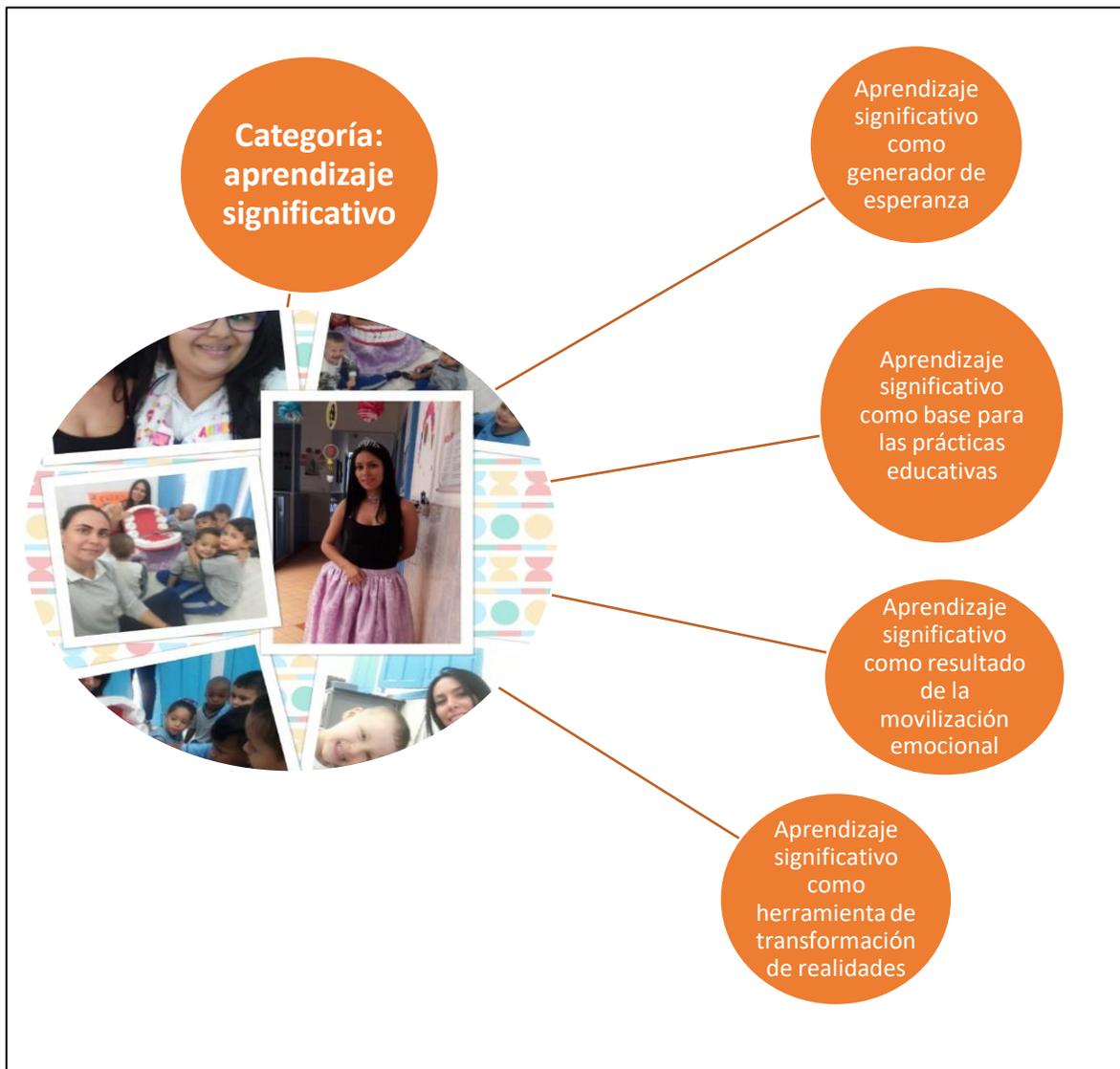


Ilustración 3. Mapa Mental 4. Aprendizaje Significativo

En esta categoría, partimos de retomar la fotografía de la figura 4 donde se nos muestran escenas valoradas como significativas y las siguientes voces vivas:

“Específicamente el grupo de aprendices que tienen alguna situación de discapacidad demuestra un interés más allá del común que encontramos en los aprendices regulares, esto quiere decir que ellos le ponen literalmente corazón y alma al aprendizaje significativo”.

(Integrante Bienestar al Aprendiz - Entrevista).

"Nosotros en ese aprendizaje significativo hemos decidido también acompañar y complementar la formación regular con unos talleres que de una u otra forma consideramos serían una guía fundamental para justamente aportar a ese aprendizaje" (Integrante Bienestar al Aprendiz – Entrevista).

El aprendizaje significativo emerge como generador esperanza y transformación de realidades en el contexto del aprendiz. Para ellos, que lo educativo trascienda a la vida, es la motivación para lograr la integración social.

Paulo Freire (1996), sostiene que la conciencia crítica es fundamental para la liberación, que la enseñanza auténtica no debe ser monológica sino dialógica, (entre educador y educando) se aprende cuando se enseña. Freire humaniza al alumno, lo conduce a transformarse y a transformar el mundo.

El Aprendizaje significativo según Vergnaud, (1990) en la Teoría de los campos conceptuales, sostiene que el aprendizaje sucede mediante las situaciones complejas que enfrenta el aprendiz, pues esto lo lleva a contextualizarlas y dicha contextualización permanece y si es positiva se repite, si por el contrario es negativa, la ocasión produce su desaprensión. Siendo este punto de vista referente para la investigación porque da cuenta del sentido e importancia de la motivación y del contexto en que se da en aprendizaje y a partir de ahí su relevancia.

"...Pero hay algo importante que no puede faltar en ningún proceso de la vida que son los recuerdos y no solamente los recuerdos buenos y emotivos sino también los malos con eso creo que cada persona puede mejorar entonces" (Aprendiz- Actividad Fotolenguaje).

La educación, como tanto insistía Paulo Freire, tiene sentido porque los seres humanos somos proyectos y podemos tener proyectos para el mundo. El futuro no es sólo porvenir, es también y, sobre todo, por-hacer. Novak, (citado por Moreira, 2012) expone que, “las temáticas o

enseñanzas deben ser organizadas para facilitar el aprendizaje significativo y propicie experiencias afectivas positivas". (p. 63).

"La crianza de mis hijos (lo significativo), porque la mentalidad con la que me criaron mis papas yo decía que iba a criar mis hijos así, pero en este proceso yo me di cuenta que no porque los niños tienen más derechos hay que darles más libertad entre uno más los cohibía es peor, digamos que a mí no me dejaban salir y me mantenían encerrada y yo hice las cosas como no era y yo no quiero repetir eso con ms hijos yo a ellos quiero darles la libertad, pero con responsabilidad. " (Aprendiz- Actividad Fotolenguaje)

Manen (1998) aborda la motivación en relación con aquellos alumnos que no le encuentran sentido a la experiencia educativa. En estos casos para el autor la tarea de la sensibilidad pedagógica es apoyar al joven a tener un interés intrínseco por el conocimiento a través de la motivación. (p.164)

Frente a esto, los hallazgos giran en torno a las siguientes reflexiones:

- Aprendizaje significativo como generador de esperanza: como proyectos, los seres humanos, buscamos con afán el complemento día a día de significados que den orden y sentido a la existencia, sin detrimento de lo que somos y del espacio que ocupamos, es allí donde los aprendizajes significativos se instalan como dispositivos y se vuelven generadores de esperanza.
- Aprendizaje significativo como base para las prácticas educativas: si el afán de la práctica educativa es el conocimiento, el aprendizaje significativo es el referente para la misma y la razón de ser de ella.
- Aprendizaje significativo como resultado de la movilización emocional: si el significado y sentido de lo vivido, está a travesado por lo emocional, entonces lo educativo y el aprendizaje significativo estarán mediados en este orden y se instalarán en el aprendiz como posibilidad de desarrollo y crecimiento personal

- Aprendizaje significativo como herramienta de transformación de realidades: desde los hallazgos anteriormente mencionados, ya encontrábamos como, si lo educativo se convierte en aprendizaje significativo, se podrán dar transformaciones de realidades en sentido individual y colectivo, sin el afán de rivalidad, sino de desarrollo humano y de capacidades y libertades

Por otro lado, en segundo objetivo específico, nos invitaba a describir características del proceso educativo en el SENA – Centro de Servicios de salud, que potencian el aprendizaje significativo, el desarrollo humano y la integración social de los Aprendices. Frente a ello, resultan los siguientes hallazgos:

Los lugares de la familia en los procesos de aprendizaje SENA



Ilustración 4. Mapa Mental 1. Familia

Las fotografías en la ilustración anterior, nos dan cuenta de la referencia a las familias conformadas desde la diversidad y la interacción con lo no humano, hay mascotas entre las fotos presentadas porque para ellos, tienen un gran sentido desde lo emocional. Encontramos una representación que una Aprendiz hace de su familia, la cual está conformada por sus hijos y por ella, que son como lo expresa “el motor de vida y sentido para todo lo que hago”. Un aprendiz representa en el ejercicio de la cartografía, el papel de su familia en el proceso formativo que lleva, dibujo en el que aparecen nubes y el sol. Y finalmente, el aprendiz con limitación auditiva y visual, que se encuentra en una presentación de uno de sus trabajos al lado de su madre y manifiesta la trascendencia que ha tenido el acompañamiento que ella le ha brindado en su vida y en su proceso de formación en el SENA, acompañándolo en cada una de las sesiones y ayudándole a realizar presentaciones como esta.

La Familia representó un elemento de resiliencia para los aprendices del SENA, en tanto que les genera seguridad, acompañamiento y esperanza frente a los retos y frente a la permanencia en la Institución.

La perspectiva sistémica permite “comprender de qué manera los procesos familiares moderan el estrés y posibilitan a las familias afrontar penurias prolongadas dejando atrás las situaciones de crisis” (Walsh, 2004, p. 40).

En este punto, se identifican tres aspectos para el análisis:

- La Familia como elemento de inclusión (familia multi especie): soportado en reflexiones generadas a partir de los ejercicios de observación y desde el análisis mismo de la interacción con los actores, donde aparece y se posiciona “la familia como elemento movilizador hacia el futuro, entre ellas nombran como las mascotas y seres queridos son para ellos significantes al momento de emprender y recordar las acciones a llevar a cabo durante su proceso.

- La Familia como elemento de apoyo y transcendencia en el proceso académico: En voces de los participantes: "Al aprendiz le dimos esta oportunidad porque vimos en él un liderazgo que era muy sobresaliente frente al grupo, le dimos esta oportunidad. A él lo acompaña una persona que es la mamá, ella le ayuda mucho con el lenguaje de señas"(Integrante Bienestar al Aprendiz - Entrevista)

Es fundamental el lugar que la familia, en este caso, la mamá que acompaña en todos los encuentros formativos y media en la interacción de uno de los aprendices. Esta figura de apoyo, no solo aparece vívido en este caso, también se encuentran en los relatos, el apoyo desde lo económico, creer en ellos y sus capacidades, tenerles la confianza de que son capaces de lograr sus metas. Un rol que no todas las familias cumplen, por sus múltiples situaciones y dinámicas, pero que este grupo en particular, se resalta que, sin este apoyo, el proceso de aprendizaje con inclusión social no sería viable.

- La Familia como objetivo dentro del proceso académico y formativo: Según la información generada, la familia trasciende su lugar de acompañamiento y apoyo, es también un objetivo en los procesos académicos de los aprendices, puesto no solo desde su lugar, sino desde la proyección misma que hacen los instructores. Para ello, retomamos las siguientes voces en vivo:

"Que ellos puedan dar cuenta de que eso que aprendieron sirve para la vida, sirve para su desenvolvimiento en lo laboral, en lo familiar, en lo social, esa es básicamente la pretensión con un proceso de formación" (Instructor -Entrevista)

"Es decir que puedan encontrar aplicabilidad, utilidad en la vida diaria, que no sea un aprendizaje por el momento sino para cualquier momento de la vida, es decir que puedan trascender en diferentes circunstancias, en las diferentes instancias de su vida laboral, familiar, personal" (Instructor -Entrevista)

- La Familia como elemento de resiliencia y permanencia académica: La familia se convierte entonces no solo en apoyo, objetivo para transmitir y reproducir saberes y prácticas, también es concebida como la inspiración, el motor y mayor motivación, así lo refieren los aprendices:

"Esta es mi mayor motivación mi hija, es el motor que tengo todos los días para trabajar, estudiar etcétera lo más hermoso de mi vida." (Aprendiz - Actividad foto lenguaje)

"Aquí estoy con mi mama porque es la que siempre ha estado ahí para mí, me ha apoyado, me impulsó a seguir estudiando y a creer en mí, a creer que si puedo hacer esto y lo puedo hacer bien" (Aprendiz - Actividad foto lenguaje)

Así mismo logramos evidenciar como la familia se transforma en elemento fundamental de acompañamiento y formación del carácter para la aparición de la resiliencia frente a las exigencias de la vida y del proceso formativo.

López (2009), dota a la familia de estas responsabilidades frente a sus miembros, y más de cara a los procesos educativos, cuando denomina que es esta la que permite a los miembros que la componen crear autorresponsabilidad frente a sus propias vidas y también crear consciencia individual a través de interacciones que valoren, respeten y apoyen la expresión del potencial autónomo en pos de fortalecer la libertad para decidir que se quiere ser. Elementos que vemos identificados desde los mismos aprendices y se manera notoria se ven en su proceso.

Inclusión, desarrollo humano e integración social

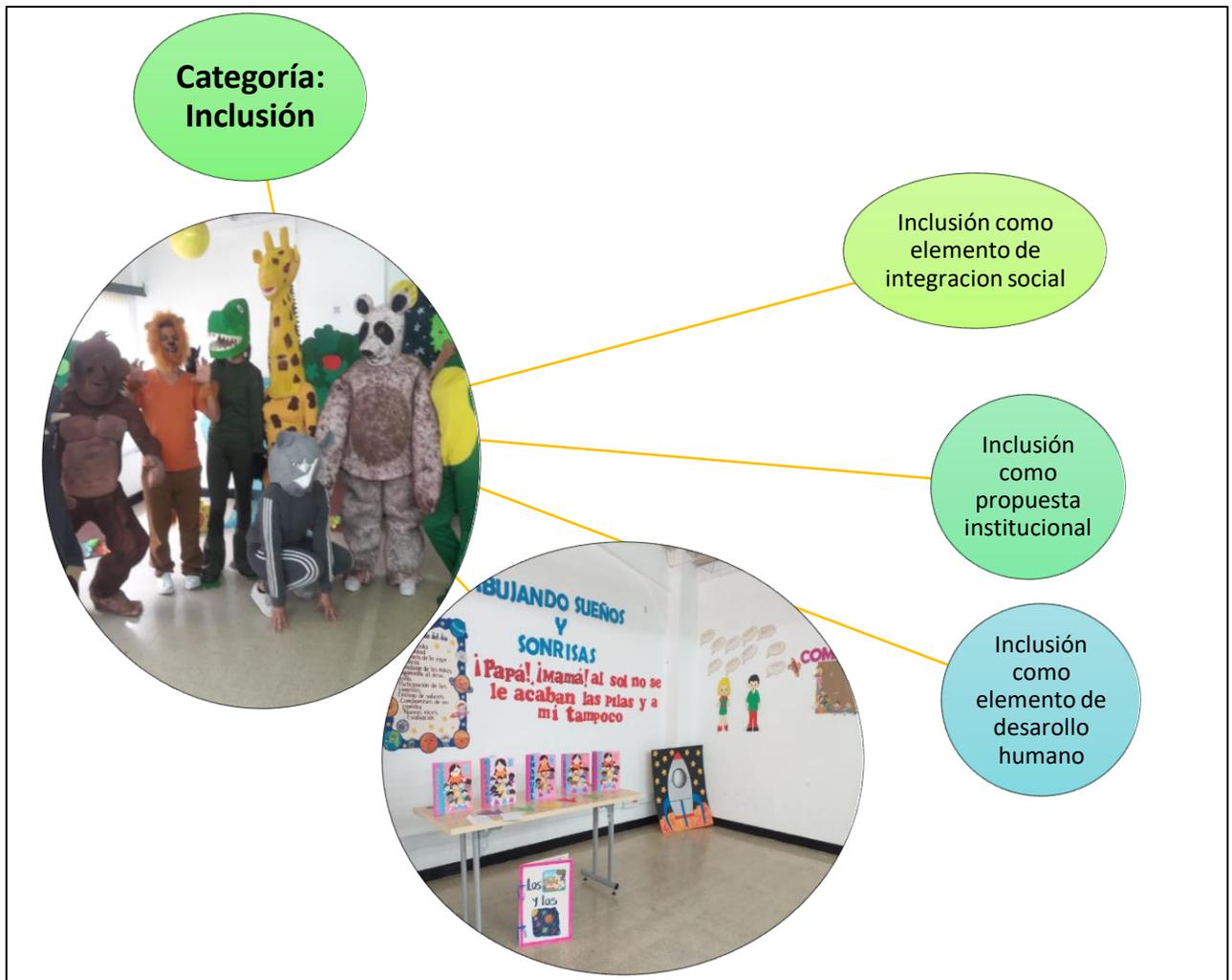


Ilustración 5. Mapa Mental Categoría Inclusión, desarrollo humano e Integración social

En la actividad del fotolenguaje, los aprendices comparten estas fotografías que representan prácticas que les han permitido el reconocimiento de la diferencia, la diversidad y la inclusión como factores necesarios para el desarrollo humano, el crecimiento de sus comunidades y la integración social. Son imágenes de actividades realizadas en las clases que comparten y construyen conjuntamente, desdibujando los límites imaginarios que se nos han creado para diferenciarnos

unos de otros, límites que ahora son tan difusos entre quienes ven y quienes no, porque han podido construir colectivamente conocimientos y experiencias.

Actualmente, como aparece en su Plan Educativo Institucional, el SENA llega a 1104 municipios en el país, incluso a algunos muy alejados de las centralidades, cuenta con una red corporativa de comunicaciones que comprende la Dirección General, 33 Regionales, 116 Centros de Formación Profesional y 383 aulas móviles con acceso a internet.

"Estos cambios constantes se caracterizan por sofisticados sistemas de información progresivamente accesibles, por acelerados avances en ciencia y tecnología, por la producción de alta calidad de bienes y servicios, por la interculturalidad, por la convivencia interétnica, es decir, por un mundo en construcción que, requiere de procesos formativos pertinentes, eficaces, integrales y de calidad." (SENA, 2013, p. 5)

Su modelo estratégico concibe al SENA como una "Entidad que contribuye a la competitividad del país, a través de dos grandes propósitos: el incremento de la productividad de las empresas y las regiones y, la inclusión social de personas y comunidades vulnerables." (SENA, 2013, p.11). Y lo hace, abriendo las oportunidades para que aquellas personas con discapacidad, a pesar de su situación las limitaciones que puedan tener en apariencia, puedan tener acceso a los programas educativos y a los servicios complementarios que bienestar que se ofrecen todos los aprendices. Igualmente proceden las reflexiones desde la inclusión, en la vinculación laboral del personal SENA:

"El ingreso del personal académico a la entidad, puede darse a través de las siguientes figuras. Los cargos de Instructor en el SENA son de carrera administrativa, de conformidad con lo señalado en el artículo 5° de la Ley 909 de 2004, éstos deben ser provistos definitivamente, con base en el mérito, mediante procesos de selección en los

que se garantice la transparencia y la objetividad, sin discriminación alguna." (SENA, 2013, p.12)

Desde estos hallazgos podemos decir:

La inclusión como vínculo de desarrollo humano e integración, se da desde el reconocimiento de la diferencia en las capacidades, posibilidades de desarrollo y en la apertura de lo comunitario e institucional para procesos de transformación social.

La Inclusión como propuesta institucional: da la posibilidad de la diversificación de lo educativo, no solo desde los contenidos, sino, además, desde la apertura de diferentes practica en pro de lo cultural, lo social, lo sostenible y los desarrollos del Ser Humano en el marco de la integración.

Díaz (2002) precisa lo siguiente: La persona es un ser necesitado, menesteroso, abierto desde su origen, y sólo se desarrolla y plenifica en el buen trato con el otro y consigo mismo (p. 295). Las categorías encontradas, responden a postulados epistémicos, en el orden de lo educativo y respaldan el sentido de la investigación y de su propósito principal, en la comprensión de las prácticas educativas que se implementan a nivel Institucional en el programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA, a la luz del aprendizaje significativo orientado al desarrollo humano y a la integración social y a tratar de dar respuesta a la pregunta de investigación de cómo las prácticas educativas del SENA permean la vida de sus aprendices.

En este sentido, encontramos, además, autores que ponen sus voces en relación con las voces vivas de los sujetos participantes de la investigación y que dan cuenta de una realidad de lo educativo y de su cambiante dinámica, en pro de procesos de transformación personal y social.

Kant (1991) le daba a la educación un sentido de crecimiento, al desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es capaz. En este sentido, Sócrates planteaba que la educación tenía una función de partera, ayudar a los otros, mediante preguntas pertinentes, a que den a luz la

verdad, el bien, la belleza, que todos potencialmente llevamos dentro. Para Sócrates, el arte de educar consistía en promover las preguntas, más que las respuestas, potenciar la curiosidad y creatividad del alumno, estimular su libertad y no su obediencia o sumisión. De ahí que llamó a su método pedagógico, la mayéutica, es decir, el arte de ayudar a nacer el hombre o la mujer posible.

De la misma forma, Rogers (1940) denomina “comprensión empática”, a la dinámica de descubrimiento del saber propuesta por el docente en el contexto educativo, donde su rol se convierte en algo más allá que tan solo verter conocimiento a sus estudiantes, creando de esta forma congruencia, autenticidad y confianza, elementos que se ven evidenciados en las dinámicas propuestas desde los ambientes educativos SENA, y por los instructores en este contexto, donde lo que buscan es acercar a partir de sus vivencias y experiencias a los aprendices para que puedan de esta forma encontrar sentido y significancia en los contenidos propuestos.

A estas dinámicas y visión libre de la educación, Rogers (1940), le dio un adjetivo de “no directividad”, donde lo que se busca es poder centrarse en el estudiante, y no en los conocimientos pragmáticos, permitiendo empoderar a los involucrados a partir de su libertad en un proceso autónomo y no impuesto hacia la educación y los contenidos a desarrollar. Con esto, lo que se busca, es que los aprendices sean capaces de tener iniciativa y que sean responsables de sus acciones, y que no sean movilizados bajo una motivación externa y posterior recompensa, si no por su sus propios objetivos y procesos; elementos que vemos reflejados en las premisas y metas propuestas por los instructores e institución en el contexto SENA y por los participantes en lo que expresan desde sus experiencias.

En coherencia con lo anterior, es necesario recuperar el sentido que otorga a la formación Herder (1990), cuando afirma que el término formación designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades. Acogiendo este aporte, nos encontramos que pasar de las potencias a las capacidades es el asunto central y el fundamento de cualquier proceso formativo y de socialización.

Frente a lo comprendido en las prácticas pedagógicas del SENA, se da la posibilidad de que el quehacer pedagógico del Instructor, atraviese por la capacidad que desarrolle para reflexionar sobre situaciones o eventos, las problematice generando nuevas formas de interpretación y respuesta para transformarlas o mejorarlas. Acompañado por diferentes estrategias, que no se limitan a acciones en el entorno del aula, sino que encierra también las actividades que éstos realizan y nuevas categorías de comprensión para interpretar, afrontar las situaciones en consideración de lo humano, de lo que gira en torno a esa humanidad y construir un conocimiento práctico que trasciende lo rutinario e instrumental.

Pensar en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje significativo, es acercarnos a su comprensión, explicación y específicamente a su transformación como parte del desarrollo humano de todos los actores que allí habitan, motivando otros interrogantes en la formación técnica y técnico-laboral: ¿Cómo orientar la reflexión de los instructores sobre las actividades que promueven en el ambiente de aprendizaje?, ¿cómo lograr que un colectivo de instructores desarrollen procesos de reflexión sobre su práctica de tal forma que logren transformarlas e incluso evite la perpetuación de prácticas no deseables?, ¿cómo deben estar estructurados o qué características deben tener los programas de formación pedagógica para los instructores de tal forma que aporten en la generación de habilidades para la reflexión en y sobre las prácticas educativas?.

Este autor propone un desarrollo humano producto de la interacción social, donde las relaciones con el otro son las que inducen a crear, expresar y experimentar lo que cada persona decide ser, permitiéndonos así aceptar y valorar al otro como alguien que se expresa así mismo dentro de sus propias facultades, teniendo de la misma manera un asombro y admiración por la construcción que el otro pueda hacer de sí mismo.

Esto bien podríamos acotarlo dentro del contexto que el SENA maneja como las dinámicas de inclusión, cuando la misma institución a partir de sus representantes, busca que cada aprendiz, pueda brindarse al grupo y a los demás, y de esta forma recíproca puedan construirse en pos de la

adquisición de sus metas individuales, en especial con la población y los grupos que cuentan con algunas personas en situación de discapacidad y habilidades diferentes.

8. Conclusiones

Una de las preguntas alrededor de las cuales giró la investigación, ¿Cómo las prácticas educativas del SENA permean la vida de sus aprendices?, hoy surge como una clave esencial para los procesos formativos que lejos de pretender cumplir con indicadores de calidad Institucional, se convierte en un motivador del quehacer educativo, atravesado por diferentes categorías.

Si bien puede decirse, que median la vida de los Aprendices, convirtiéndolos en sujetos activos y responsables de su propio aprendizaje y ponen de manifiesto el papel que representan diferentes sujetos e instancias que dan sentido y significancia a lo que se quiere aprender de los protagonistas en esta aventura, proyecciones de lo que en el contexto SENA vienen siendo:

Los docentes/instructores. no como profesionales que repiten y reproducen conocimientos generados por otros, sino como profesionales reflexivos, autónomos, que piensan, toman decisiones, interpretan la realidad y crean situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana, con la finalidad de mejorarla o transformarla; un docente diseñador de programas de autodesarrollo, innovador y práctico-reflexivo, capaz de analizar su experiencia, cargado de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y culturales, como componente diferenciador del sujeto y elemento para la inclusión.

En esta línea de pensamiento, la transformación no se da desde lo académico, sino desde el rol, lo esencial del docente/instructor renovado e innovador, formado en una doble perspectiva: la de enseñar para la vida y la de enseñar para la transformación desde la reflexión de sus propios discursos y prácticas, y el reconocimiento de las diferencias, la diversidad y la multiculturalidad.

La familia, además de ser acompañante en el proceso de formación, se convierte en un agente movilizador y de proyección de futuro; un elemento de resiliencia y permanencia académica,

en la que confluyen lazos emocionales que fortalecen el desarrollo humano y motivan la interacción social y el crecimiento personal.

Los aprendices. No como objetos de instrucción o adoctrinamiento sino como sujetos que construyen de la mano de otros y realizan procesos de transformación personal, social y familiar. Sujetos que tienen como premisa su desarrollo humano a partir del surgimiento máximo de sus capacidades.

El ambiente educativo que trasciende los espacios e infraestructura y se ven mediados desde el interés y la preparación que se haga de ellos, por lo cual, se habla de su transformación y diversificación en la medida que el Aprendiz responde a ellos de manera significativa en el orden de la propuesta educativa, como herramienta de inclusión para sentirse acompañado y como mejoramiento institucional para el desarrollo de sus procesos formativos.

La inclusión en clave de la integración social, que responde al reconocimiento del sujeto desde su singularidad y diversidad, sin hacer marcaciones, pero si elementos diferenciadores que propicien el deseo y manifestación de desarrollo humano.

La resignificación del aprendizaje desde lo significativo es crear elementos de reflexión compartida, aprendizaje cooperativo y dialógico que favorezca lo intelectual y social; resolución de problemas de manera creativa, analítica y crítica.

Si la educación se concibe como una actividad intencional y propositiva desde el orden social, entonces la práctica educativa, está dada desde un proceso reflexivo sobre la propia práctica, los contextos y significancias en que se da. La práctica educativa pone en atención a las contingencias del contexto, cuestiona las situaciones problemáticas, responde a las necesidades y busca nuevos enfoques, produciendo simultáneamente múltiples elementos de interacción.

Así mismo el SENA, viene repensando su labor en lo educativo, desde un enfoque no solo operativo y técnico, sino desde una visión más amplia y ontológica que lleve al crecimiento en el orden de los valores, las libertades y las capacidades humanas.

Esto aún no está dado en su totalidad en el contexto SENA, pues evidentemente también hay opacidades en la institución; sin embargo, la información que genera la investigación permite dar cuenta que es bajo estas miradas con las que se viene trabajando en el programa de Técnico Laboral por Competencias en Atención integral a la Primera infancia y desde donde a manera de recomendaciones se nombran algunas posibilidades a continuación.

9. Recomendaciones

Lo educativo/formativo como elemento fundamental del Desarrollo Humano debe proveer, vigilar e integrar los diferentes sistemas de lo humano: cognitivo, afectivo, volitivo, valorativo, imaginativo-creativo, deseante y trascendente; en una construcción colectiva, de interacción social, de dinámicas sociales y culturales particulares según el contexto y en la constitución de una realidad personal con sentido de transformación permanente hacia la integralidad.

Por tanto, el desarrollo de capacidades es un asunto que debe mediar lo público-político y por tanto lo educativo, no como fin de lucro, sino como fundamento de la construcción social y de toda propuesta educativa/formativa, como rector de un marco diferente de acción y escenario central a la construcción de una perspectiva transformadora y emancipadora.

En esta perspectiva, las capacidades son garantía del desarrollo humano, en tanto se vivencien desde los elementos diferenciadores del sujeto en clave de la multiculturalidad, singularidad e igualdad; quedando en evidencia que la potencia es de la persona, pero su constitución es social y se reconfigura en una acción colectiva y armónica.

También es importante prever una educación de origen humano y con fin humano, que dé cuenta de las exigencias del mundo actual, no solo está dirigida a responder a dinámicas económicas y de productividad, sino que lleva a que el actor/participante este y sea parte del proceso. Una educación que tenga en cuenta los riesgos psicosociales con los que cuenta su población y que como dice Abraham (1943, 1954), apunte a una educación intrínseca y un

aprendizaje intrínseco donde se pase del conocimiento en general dentro del contexto humano, y se pueda brindar un protagonismo al contexto particular de cada individuo.

El SENA como institución de formación para el trabajo y el desarrollo humano, es garante de la expansión de capacidades, que no solo deben enmarcarse en los oficios, sino en el desarrollo humano y de libertades desde la respuesta a las necesidades, a los derechos. Estas capacidades se pueden ver evidenciadas en prácticas significativas que trasciendan de lo procedimental al momento de las realidades y de lo que habitamos.

La investigación, además sugiere que, desde la Institución se pueden realizar más investigaciones que lleven a la reflexión del acto educativo, del currículo oculto y a sus transformaciones en acercamiento a los aprendizajes significativos, al desarrollo humano y la integración social, a los aprendices y sus experiencias, a los instructores y demás integrantes de la institución.

La propuesta educativa, que surge de este ejercicio investigativo, sugiere, transformaciones en la dinámica institucional, organizacional y comunitaria a partir de un cuerpo articulado de instructores, y de una “gramática escolar” desde el cambio del paradigma curricular concebido como sistema de disciplinas autónomas e independientes, por un paradigma interdisciplinar desde una serie de proyectos formativos -curriculares, con la integración de todas las disciplinas y capacidades concebidas desde cuatro elementos fundamentales de experiencia, conocimiento, actuación y compromiso ético.

10. Productos Generados

De la investigación se generaron los siguientes productos, que dan cuenta del ejercicio y en especial de los resultados y hallazgos:

- Un informe técnico de resultados
- Un artículo científico en el que se da cuenta de los resultados de la investigación
- Tres Artículos, uno por cada investigador relacionado con la investigación

Aprendizaje Significativo: una Mirada Desde la Psicología Humanista Existencial, por

Michael Restrepo Rubio

Aprendizaje Significativo e Inclusión, desafíos de la educación, por Jhacesiz Mary

Hincapié Atehortúa

Desarrollo Humano: una Mirada Desde lo Humano, por Rubén Darío Tamayo Acevedo

Además de los productos antes mencionados, se fortaleció la comunidad científica desde la cualificación de profesionales y apropiación social del conocimiento, con los siguientes resultados:

- La formación de 3 magísteres en Educación y Desarrollo Humano
- Participación en el Simposio de investigación “Disrupciones pedagógicas para la movilización política, social y cultural”, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano - convenio Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE-. Realizado el día 29 de noviembre de 2019.
- Propuesta educativa que da cuenta de la intervención pedagógica desde enfoque diferencial para el desarrollo humano, el aprendizaje significativo y la integración social.

La investigación realizada también proyectó unos impactos a mediano plazo a nivel Institucional y desde el papel del Maestro, desde la reflexión pedagógica en torno a las prácticas educativas y el aprendizaje significativo como factores de desarrollo humano e integración social:

- Análisis de las características de las prácticas educativas ejecutadas el SENA que potencian el aprendizaje significativo, el desarrollo humano y la integración social en el programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA.
- Diagrama de la ruta desde el análisis de los hallazgos, para la implementación de prácticas educativas desde el desarrollo humano y el enfoque diferencial que permitan reconocer las diferencias, diversidades e interculturalidades para llegar a la integralidad e inclusión social (propuesta educativa).

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trias Ediciones.
- Azorín, C. M., Arnaiz, P., y Maquillón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>
- Bottrell, D., y Goodwin, S. (2011). School, communities and the achievement turn: The neoliberalisation of equity. En D. Bottrell y S. Goodwin (Eds.), *Schools, communities and social inclusion*. (22-37). Palgrave Macmillan.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Campos, G., y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Díaz, B. A., Zurita, G., González, M. y Rojas, H. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- El Congreso de la República de Colombia. (8, febrero de 1994). Ley General de Educación. [115]. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza* (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1957). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- García, B., Enríquez, J. L., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>
- Hamui, S., y Varela, R. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación Educ. Médica*, 2(5), 55-60.
- Herder, J. G. (1990). *Auch eine philosophie der geschichte zur bildung der Menschheit*. Reclam.

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Junta Militar de Gobierno. (6, agosto de 1957). Por el cual se organiza el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y se dictan otras disposiciones. [164]. DO: 29475.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/decreto-164-de-1957.pdf>
- Junta Militar de la República del Gobierno de Colombia. (21, junio de 1957). Por el cual se decretan aumentos de salarios, se establece el subsidio familiar y se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. [118].
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65462>
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality - The psychology of personal constructs*. Norton.
- López, L. (2009). *La cara humana de la psicología IV*. Manizales (Colombia), centro de publicaciones Universidad de Manizales.
- Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós.
- Mercado, E. (2013). Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores docentes [HML].
<https://es.calameo.com/read/0027956743b387870511c>
- Ministerio de Salud. (27 de febrero de 2013). Ley estatutaria. [1618]. DO: 48.717.
<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Novak, J. D., y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- O'Shaughnessy, J. (2012). *Competition meets collaboration: Helping school chains address England's long tail of educational failure*. Policy Exchange.

- OUUMax, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Paidós.
- Rogers, C. (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós.
- Rogers, C., y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Roldán, O., e Hincapié, C. (1999). *Educación, el desafío de hoy*. Editorial Magisterio.
- Secretaria Distrital de Salud de Bogotá. (2011). Lineamiento enfoque diferencial.
- http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/lineamientos_distritales_para_la_aplicacion_de_enfoques_.pdf
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Planeta.
- SENA (2013). Proyecto Educativo Institucional. Dirección de formación profesional integral.
- Grupo Aseguramiento de la Calidad. Bogotá. www.sena.edu.co
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudio Pedagógico*, 43(2), 355-374. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Vergnaud. G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Anexo A

Plan operativo

 <div style="text-align: center;"> PLAN OPERATIVO INVESTIGACIÓN "PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO" COMO FACTORES DE DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL </div> 									
FECHA:									
INVESTIGADORES:									
INSTITUCIÓN EN LA QUE SE RELIZARÁN LAS ACTIVIDADES:									
TUTOR ACOMPAÑANTE DE LA INVESTIGACIÓN:									
ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESTRATEGIA METODOLÓGICA, TÉCNICA Y LA POBLACIÓN	RECURSOS	FECHA DE REALIZACIÓN	CUMPLIDO		RESPONSABLES	EFECTOS GENER	OBSERVACIONES
					SI	NO			
<p>ENCUENTRO UNO: Presentación de la Investigación e inicio actividades</p> <p>1. Encuadre: Presentación de la propuesta y la estrategia para el desarrollo de la actividad</p> <p>Comprensión de la actividad: análisis superpuesto de la actividad</p> <p>2. Desarrollo: Presentación de la propuesta y la estrategia para el desarrollo de la actividad</p> <p>Técnica: Cartografía superpuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> Dibujo del SENA: plasmar lo que ha sido significativo o llamativo en el SENA (espacio, situación, persona o cosa) Análisis superpuesto de la Cartografía: Socialización y categorización a escala de la información por aspectos comunes 	3 horas	<p>ESTRATEGIA METODOLÓGICA</p> <p>GRUPOS FOCALES: El método a emplear será el grupo focal. De acuerdo a Hammi-Sutton y Varela-Paiz (2012), "la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos". (p. 56). Esta técnica se ejecuta tomando como base una guía de moderación.</p> <p>Técnica Cartografía: Ubicación de lo significativo en el SENA - categorización a escala de la información por aspectos comunes</p> <p>Categoría Emergente: componente oculto de sentido y significación en la institución.</p> <p>Publicación:</p> <p>Un grupo de tres participantes por cada población (aprender y registrar)</p>	<p>Ambiente</p> <p>Tablero</p> <p>computador</p> <p>video beam</p> <p>Papel periódico</p> <p>Celular</p> <p>Marcadores</p> <p>Lápiz</p> <p>Revister</p> <p>Tijeras</p> <p>Cable</p> <p>Cámara Fotográfica</p>	junio 12 al 17			Investigador		

B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
<p>ENCUENTRO DOS: "Fotos que cuentan historias" – Acopiar la información</p> <p>1. Encuadre: cuenta tu experiencia con la toma de las fotografías</p> <p>2. Desarrollo: Socialización actividad "Fotos que cuentan historias"</p> <p>Preguntas de conexión: ¿Cuál fue la fotografía que más les gustó y por qué? ¿Qué sintieron al tomar las fotos? ¿Cuál es la historia que quieres contar con la fotografía?</p> <p>Técnica: Narrativa - fotolenguaje Colcha de retazos</p> <p>Después de contar la experiencia de la toma de las fotografías y dar respuesta a las preguntas de conexión, cada participante dispondrá sus retratos en la colcha de retazos.</p> <p>2. Cierre: "El reconocimiento" A cada participante se le hará entrega de una de una tarjeta y un dulce como reconocimiento a la participación en las actividades y a su vez se le entregará una segunda tarjeta para que él la regale a</p>	3 horas	<p>ESTRATEGIA METODOLÓGICA: Grupos focales</p> <p>Técnicas: Narrativa - fotolenguaje Colcha de retazos Los participantes se convierten en coteizadores - sujetos no solo narradores sino interpretes</p> <p>Población: Un grupo de tres participantes por cada población (aprendices y egresados)</p>	<p>Ambiente Tablero computador video beam Papel periódico Colores Marcadores Lápices Revistas Tijeras Colbón</p>	junio 27 al 31			Investigadores		
<p>PROCESO DE OBSERVACIÓN:</p> <p>Para el proceso de observación se tendrá una guía que permita recoger los aspectos relevantes definidos por los investigadores y hacer su redacción (ver anexo)</p>	1 mes	La observación en este horizonte se presenta como un medio de referencia para la construcción de conocimiento acerca de la realidad física, social y cultural, que adquiere particularidades en cada uno de dichos dominios.	Instrumento - Guía de observación	junio 13 al 17			Investigadores		

<p>PROCESO DE OBSERVACIÓN:</p> <p>Para el proceso de observación se tendrá una guía que permita recoger los aspectos relevantes definidos por los investigadores y hacer su redacción (ver anexo)</p>	1 mes	La observación en este horizonte se presenta como un medio de referencia para la construcción de conocimiento acerca de la realidad física, social y cultural, que adquiere particularidades en cada uno de dichos dominios.	Instrumento - Guía de observación	junio 13 al 17			Investigadores		
<p>REVISIÓN DOCUMENTAL:</p> <p>Para el proceso de revisión documental se tendrá una guía que permita recoger los siguientes aspectos: tipo de documento, práctica educativa referenciada, proceso educativo referenciado, observaciones y soportes y evidencias (ver anexo)</p>	1 mes	La revisión documental es una técnica privilegiada para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se utilizan como materia prima en una investigación.	Instrumento - Guía de revisión documental Documentos Institucionales objetos de revisión	junio 24 al 28			Investigadores		
<p>ENTREVISTAS INSTRUCTORES Y BIENESTAR AL APF</p>	1 hora c/u	Presupone, pues, la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca. Como técnica de recopilación va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre; aun cuando en ambos casos se recurre a una guía que puede ser un formulario o un esquema de cuestiones que han de orientar la conversación (Carlos A. Sandoval, Sara Victoria Alvarado, Carlos E. Vasco, Eloisa Vasco, María Teresa Luna, María Eumelia Galeano Marín, 2016, p.42)	Instrumento - Guía de entrevista semiestructurada	julio 8 al 12			Investigadores		

Anexo B

FICHA GUÍA DE OBSERVACIÓN

Título de la investigación: prácticas educativas y aprendizaje significativo como factores de desarrollo e integración social

Fecha – Hora - Lugar: _____

Observador: _____

Actividad:

Objetivo: _____

Aspectos a Observar (Redacción de lo observado)	Palabras Clave

Anexo C

FICHA GUÍA DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Título de la investigación: prácticas educativas y aprendizaje significativo como factores de desarrollo e integración social

Investigadores:

Jhacesiz Mary Hincapié A.

Rubén Darío Tamayo

Michael Restrepo Rubio

Fecha – Hora - Lugar: _____

Documento	Categorías			Observación	Soportes y evidencias
	Práctica Educativa	Proceso Educativo	Apuestas e Impacto a la formación		

Anexo D

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: prácticas educativas y aprendizaje significativo como factores de desarrollo e integración social

Investigadores:

Nombre del/a entrevistado/a: _____

Yo, _____ mayor de edad (____ años), con Documento de identidad No _____ de _____ y con domicilio en _____

DECLARO:

Que los Señores, (investigadores):

Me han invitado a participar en un estudio que busca aproximarse a la comprensión de las prácticas educativas que se implementan a nivel Institucional en el programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA.

Que los investigadores me han proporcionado la siguiente información:

- Que el estudio busca comprender las prácticas educativas que se implementan a nivel Institucional en el programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA.
- Que las actividades serán individuales y algunas grupales, que requerirán de mi parte narraciones de experiencias, especialmente con lo formativo y educativo.

- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usaran exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación Institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las actividades y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá como tal y se me asignará un nombre ficticio que identificará mis narraciones. Así mismo los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán sustituidos para garantizar la confidencialidad de estas.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación, es totalmente voluntaria, y que ello no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores ni con los programas e instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.
- Igualmente he sido informado/a que el resultado de las actividades a que dé lugar este proceso que indaga sobre mis vivencias, no compromete a los investigadores ni a las instituciones que ella pueda representar, en procesos de tipo terapéutico.

Se me ha informado que aunque el objeto de estudio es comprender las prácticas educativas y que para ello habrá preguntas que requieren narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar ni violentar mi intimidad, y tengo derecho a detener o postergar, la conversación, entrevista o actividad, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor, como también a revisar y depurar el borrador de la información recolectada antes de ser publicada.

- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Para la realización de las entrevistas hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizarán dos actividades con una duración de dos horas cada una, en el lugar, hora y fecha previamente acordados.
- Doy fe, de que, para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además de que de este consentimiento tendré copia.

- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/satisfecha con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Nombre _____

No cédula _____

Ciudad y fecha _____

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO DE RESULTADOS
DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

INVESTIGACIÓN
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO FACTORES DE
DESARROLLO HUMANO E INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL PROGRAMA DE ATENCIÓN
INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA DEL CENTRO DE SERVICIOS DE SALUD DEL
SENA

JHACESIZ MARY HINCAPIÉ ATEHORTÚA

MICHAEL RESTREPO RUBIO

RUBÉN DARÍO TAMAYO ACEVEDO

MG. SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA

SABANETA

2020

Artículo de Resultados

De las Prácticas Educativas y el Aprendizaje Significativo*

Jhacesiz Mary Hincapié Atehortúa¹

Michael Restrepo Rubio²

Rubén Darío Tamayo Acevedo³

Resumen

En este artículo se abordan desarrollos en torno a las prácticas educativas y al aprendizaje significativo a partir de la investigación realizada en el programa Técnico Laboral por competencias en Atención a la primera infancia del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

La investigación bajo el diseño cualitativo, favorece la identificación de prácticas educativas que desde el enfoque diferencial han permitido concebir la educación como un proceso de integración trascendiendo a la premisa del aprendizaje significativo en clave del desarrollo humano, de tal manera que el docente/instructor enseña para la vida y para la transformación desde la reflexión de sus propios discursos y prácticas, el reconocimiento de las diferencias, la diversidad y la multiculturalidad. La familia, además de ser acompañante en el proceso de formación, es un agente movilizador y de proyección de futuro. Y los aprendices, son vistos como sujetos que construyen de la mano de otros y realizan procesos de transformación personal, social y familiar.

* Artículo derivado de la Investigación: Prácticas educativas y aprendizaje significativo como factores de desarrollo e integración social en el programa de atención a la primera infancia del centro de servicios de salud del SENA para obtener el título de magister en educación y desarrollo humano, Universidad de Manizales-CINDE.

¹ Licenciada en pedagogía reeducativa – FUNLAM, Especialista en gerencia de servicios sociales – FUNLAM. Cargo actual en el SENA. Correo electrónico: jmhinca@sena.edu.co

² Psicólogo – Universidad. Cargo actual. Correo electrónico: michaelrestrepo23@gmail.com

³ Administrador de Recursos Humanos – CEIPA, Especialista en Gestión del Talento Humano - Universidad de Medellín, Magister en Solución de Conflictos - Universidad San Martín de Porres. Director de Gestión Humana – ALICO S.A. Correo electrónico: rubendata@gmail.com

Palabras clave: prácticas educativas, aprendizaje significativo, desarrollo, integración social

Abstract

This article addresses developments around educational practices and meaningful learning from research carried out in the Labor Technician program for early childhood care skills of the National Service of Learning (SENA).

The research under the qualitative design, favors the identification of educational practices that from the differential approach have allowed to conceive education as an integration process transcending the premise of meaningful learning in the key of human development, in such a way that the teacher / instructor teaches for life and for transformation from the reflection of their own discourses and practices, the recognition of differences, diversity and multiculturalism. The family, in addition to being a companion in the formation process, is a mobilizing and projection agent for the future. And the apprentices are seen as subjects who build hand in hand with others and carry out processes of personal, social and family transformation.

Key Words: Educational practices, Meaningful knowledge, Human Development, Social Integration.

Introducción

Para el desarrollo del tema de la investigación, se aprovechó la vinculación de uno de los integrantes del grupo y del conocimiento que tiene de la institución, con la posibilidad de revisar y abordar un tema que tuviera relación directa con la maestría, que le aportara a la entidad, a los integrantes del equipo y sirviera de ejercicio investigativo en el proceso de formación académica. Efectivamente, al revisar sobre la problemática a abordar, para el desarrollo de la investigación se

ubicó la comprensión de cómo las prácticas educativas y el aprendizaje significativo son factores de desarrollo e integración social, aspectos que han dado sentido y se han convertido en referente para un grupo de aprendices del programa técnico en atención integral a la primera infancia de uno de los centros de servicios del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), establecimiento público de orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa, adscrito al Ministerio de Trabajo y distribuido por Centros de Formación, cuya orientación se basa en la búsqueda del desarrollo de las competencias de dichos aprendices, orientadas por el reconocimiento de las diversidades y con la intención de aportar elementos que contribuyan a la integración social. Con la claridad que dicha entidad tiene el conocimiento y autorizó la realización de esta investigación, el uso sin restricción del nombre institucional, de publicar y usar los resultados de esta según se requiera. Además, al finalizar el proceso, se hará entrega de una copia del trabajo que sirva como fuente de implementación y consulta en el SENA.

En tal sentido, con un grupo de aprendices, instructores y personal del área de bienestar al aprendiz, se identificaron, explicaron y documentaron acciones, prácticas, vivencias, experiencias y acontecimientos ejecutados en el proceso que dan cuenta de lo que para aprendices e instructores son prácticas educativas y así mismo representan para unos y otros aprendizajes significativos.

De la misma manera, se revisó la incidencia de las prácticas educativas desde el enfoque diferencial y el desarrollo humano y se dio paso a la significancia en los procesos de formación e integración social de los aprendices del programa ya mencionado.

Desde este contexto, la investigación partió de las siguientes preguntas: ¿Cómo las prácticas educativas del SENA permean la vida de sus aprendices? ¿Cómo estas prácticas educativas favorecen el desarrollo de sus capacidades, permiten reconocer las diferencias, diversidades e interculturalidades, para llegar a la integralidad e inclusión social? ¿Son valoradas como significativas las prácticas educativas bajo las cuales desarrollan sus procesos de formación?, ¿De qué depende su significancia, cómo y por qué estas prácticas se vuelven significativas?, ¿Cómo

hacer para que estas prácticas respondan no solo a una formación técnica-laboral, sino que además permee el desarrollo humano desde las libertades y desde el enfoque diferencial?

Así entonces, fue necesario considerar la singularidad y a la vez la diversidad de los aprendices en la búsqueda de revisar el resultado de la formación orientada hacia la pertinencia y significancia, posibilitando el desarrollo humano, englobando las condiciones particulares y en la búsqueda de aportar e impactar su entorno.

La investigación, ha permitido la revisión de la problemática en el contexto de lo educativo y lo pedagógico, al favorecer la identificación de prácticas educativas que, desde el enfoque diferencial, la diversidad, la inclusión y los entornos educativos multiculturales, se han dado a la tarea de concebir la educación como un proceso de integración y co-creación multidisciplinar.

En el contexto metodológico del SENA y desde su modelo pedagógico basado en el constructivismo, se han revisado y planteado estrategias para abordar la formación desde el enfoque de competencias y la Formación Profesional Integral (FPI), lo que se ha convertido en un reto, porque además, hoy la institución se enfrenta a la diversidad de las condiciones, las características, los contextos, las necesidades y las expectativas de los aprendices, quienes cada día retan al SENA en la tarea de recrear sus procesos y prácticas desde el enfoque diferencial y la inclusión, complementando su proceso y en la búsqueda de contribuir al desarrollo de libertades y habilidades para la vida.

Como fundamento teórico, se partió de la definición de David Ausubel (1983), quien aporta de manera significativa a uno de los temas principales de la investigación, permitiendo ubicar el concepto de aprendizaje significativo como “el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (p. 58), además, nos fundamentamos en lo que significa el reconocimiento de las prácticas educativas desde ese aprendizaje significativo, es decir, dar un lugar para que otros y otras reconstruyan, refuercen o reconfiguren su ejercicio pedagógico.

En esa línea, escuchar a los aprendices permitió reconocer prácticas que pueden pasar desapercibidas, pero a su vez tienen gran aporte por cuanto son muy significativas para ellos y ellas y que de manera clara hacen parte de las experiencias vividas, bien sea dentro del ambiente en el que se desenvuelven en el SENA o por las diversas situaciones que se encuentran en el contexto y ambiente externos.

De la misma manera, las experiencias obtenidas de los aprendices permiten favorecer la valoración del quehacer cotidiano educativo que transforma y lleva al desarrollo humano, pero también aquello que hay que mejorar, cambiar o adaptar y de manera más amplia valorar el impacto de lo que se conoce como currículo oculto. Lo que permite revisar diversas acciones de desarrollo en la búsqueda de implementarlas y con ello contribuir con el mejoramiento de los procesos pedagógicos, educativos y en especial de enriquecer el aprendizaje significativo.

El desarrollo del proceso brindó la oportunidad de abordar diversos autores y en consecuencia sus planteamientos, es el caso de Jerome Bruner (1960), quien es uno de los principales artífices de la revolución cognitiva y quien presenta un nuevo enfoque para el estudio de la mente en el texto: Realidad mental y mundos posibles.

Con base en lo planteado por el autor y fundamentados en que la ciencia cognitiva se ha centrado estrictamente en los aspectos sistemáticos y lógicos de la vida mental, es decir, en los procesos mentales que empleamos para resolver acertijos, comprobar hipótesis y plantear explicaciones, ello ha aportado elementos de juicio y posterior propuesta de acciones con el fin de que en el SENA se estudie la posibilidad de mejorar sus procesos académicos y pedagógicos. Existe otra faceta de la mente, la destinada a los actos humanos de la imaginación, que permiten dar sentido a la experiencia. Es la que produce buenos relatos, obras dramáticas, mitos y crónicas históricas. Bruner la denomina modalidad narrativa. Menciona que hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos, si bien son complementarias, son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de

ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento.

De otro lado, los resultados del proceso investigativo tuvieron fuentes de base que le dan sustento a lo descrito en este documento y que según continúa son complemento importante para el aporte a las instituciones y los participantes de este proceso. Como se viene revisando, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Sin embargo, aquello de lo que convencen puede ser completamente diferente. Los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud. Se ha afirmado que uno es un perfeccionamiento o una abstracción del otro. Pero esto debe ser falso o verdadero tan sólo en la manera menos esclarecedora.

La teoría del aprendizaje significativo, algunos apartes

La teoría del aprendizaje se sirve de diversos aportes de, entre otras, las corrientes asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales.

Aunque los autores parten de enfoques teóricos distintos, todos ellos comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del aprendiz en la realización de su aprendizaje, en relación con ello es preciso mencionar que, en la década de los setenta, las propuestas de Bruner sobre el aprendizaje tuvieron bastante éxito.

En el desarrollo de las teorías mencionadas, las experiencias se orientaban a que los niños en las escuelas construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de los contenidos y se

potenciaron los experimentos dentro del aula. Ausubel citado en Dávila (s.f.) reconoció las bondades de este tipo de aprendizaje, pero se opuso a su aplicación irreflexiva. Es preciso no olvidar que el aprendizaje por descubrimiento tiene una desventaja: que necesita mucho más tiempo. Considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe oponerse al aprendizaje que resulta de una exposición (Aprendizaje por Recepción), ya que si se dan ciertas características ambos pueden ser equiparables (en calidad). Tanto por recepción como por descubrimiento se puede dar aprendizaje de calidad, lo que en términos del autor son aprendizajes significativos, frente a los aprendizajes de baja calidad, como los memorísticos o repetitivos.

El aprendizaje significativo es, según el teórico estadounidense Ausubel (1983) un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

Por otro lado, para Piaget citado en Aliatuniversidades (2014) el aprendizaje es un proceso mediante el cual el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas genera o construye conocimiento, modificando, en forma activa sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea.

De acuerdo con Ausubel (1983), consideramos que el aprendizaje significativo surge desde el establecimiento de una relación entre los nuevos conocimientos adquiridos y aquellos que ya se tenían antes, produciéndose con ello, una reconstrucción de ambos. El aprendizaje significativo, de un lado produce una retención más duradera de la información y en segundo lugar facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.

En suma, para que se dé el aprendizaje significativo no es suficiente sólo que el alumno quiera aprender, es necesario que pueda tener clara la aplicación de los contenidos o materiales, con el fin de darles significación lógica y psicológica (Ausubel et al. 1983). Especialistas en psicología de la educación han abordado y diseñado la teoría del aprendizaje significativo y dentro de ella, el

modelo sistemático de aprendizaje cognitivo, según el cual, para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. El aprendizaje significativo de nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe, o, dicho de otra forma, se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen. Se aprende por la construcción de redes de conceptos, agregándoles nuevos conceptos.

Un segundo aspecto, igualmente importante, enunciado por Ausubel, Novak y Hanesian (1983) es que el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada. En consecuencia, para aprender significativamente el nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente. En esta línea, se plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por estructura cognitiva al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial no es cómo se presenta la información, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente.

Desde esta consideración, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel (1983), ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa. Ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Un tercer aspecto en la teoría del aprendizaje significativo se basa en que los conceptos tienen diferente profundidad, es decir, que los conceptos deben ir de lo más general a lo más específico. Consecuentemente, el material instruccional o pedagógico que se elabore deberá estar diseñado para superar el conocimiento memorístico general y tradicional de las aulas y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo, de largo plazo, autónomo y estimulante.

Por tanto, el aprendizaje es construcción del conocimiento donde todo ha de encajar de manera coherente para que se produzca auténtico aprendizaje, es decir, que para un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica de los profesores con las ideas previas de los alumnos y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, construyendo, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento. En sentido general, se está hablando de un aprendizaje cognitivo y metacognitivo a la vez.

Así mismo, partiendo de la premisa que aprender es sinónimo de comprender, el profesor utilizará organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los saberes previos y los nuevos. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo-significativa, lo que permite que la exposición organizada de los contenidos propicie una mejor comprensión. En el análisis del aprendizaje significativo como proceso, activo y personal, en el que los pensamientos expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo se unen con los conocimientos ya existentes, los mapas conceptuales son una derivada de estos planteamientos dentro de los modelos del procesamiento de la información. El mapa conceptual, además de ayudar en el proceso enseñanza-aprendizaje está basado en el nuevo horizonte educativo sintetizado en dos frases: aprender a aprender y enseñar a pensar.

Los mapas conceptuales de Novak (s.f.) citado en idóneos (s.f.) “son útiles para analizar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos y pueden ser utilizados como organizadores previos que busquen estimular la actividad de los alumnos o como sintetizadores de múltiples tareas realizadas.”

Este panorama que suma a la revisión documental de las investigaciones en estas temáticas favorece concluir que, al respecto, hay mucho por indagar, en especial en procesos de formación del nivel técnico y técnico laboral por competencias. Conclusión que motiva una investigación que pretende comprender las prácticas educativas que se implementan a nivel institucional en el programa de atención integral a la primera infancia del Centro de Servicios de Salud del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, a la luz del aprendizaje significativo orientado al desarrollo humano y a la integración social.

Proceso de identificación de las prácticas educativas y el aprendizaje significativo

Con el fin de lograr la identificación de las prácticas educativas y el aprendizaje significativo, se formuló la metodología para la obtención de la información, empleando técnicas como: los grupos focales, las entrevistas, la cartografía, el fotolenguaje, la observación y la revisión documental de entre otros textos, el documento llamado Proyecto educativo institucional (PEI) del SENA.

El estudio se realizó a partir de un enfoque cualitativo, centrándonos en especificar propiedades y características de las prácticas educativas orientadas desde el desarrollo humano y el enfoque diferencial, que han dado el orden de lo “significativo” a los procesos de formación de los aprendices en el programa de Atención integral a la Primera Infancia del Centro de Servicios de Salud del SENA.

Las dieciocho (18) personas participantes en la actividad de campo y la obtención de la información fueron los aprendices del programa técnico en atención integral a la primera infancia de uno de los centros de servicios, los instructores del mismo programa y empleados del área de bienestar al aprendiz, dependencia que tiene relación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje del SENA convirtiéndose en coteorizadores-sujetos; no sólo narradores sino además intérpretes, que permitieron la obtención de los hallazgos y darle respuesta a la pregunta de investigación.

Es importante mencionar que se seleccionó este grupo del Técnico Laboral en Atención integral a la primera infancia, porque son pioneros en el SENA, en el trabajo inclusivo de personas con ciertas limitaciones físicas a quienes normalmente estos procesos de formación excluyen por sus condiciones o les crean programas especiales de acuerdo con la lectura que se hace a priori de sus capacidades.

La cartografía y el fotolenguaje fueron los mecanismos usados en los grupos focales. Por medio de estos instrumentos, sintieron, expresaron y reflexionaron sobre sus vivencias en lo educativo, en este proceso de formación específico y como esto ha permeado sus vidas. En los mapas, dieron cuenta de los lugares del SENA y como estos ambientes físicos se implican en sus procesos, plasmaron y compartieron sus experiencias significativas y complementando con las fotografías se brindaron abiertamente hablándonos incluso de sus familias. Las entrevistas por su parte permitieron poner foco y profundizar en asuntos de la inclusión al acercarnos a un aprendiz (persona con limitaciones) y al psicólogo del área de bienestar al aprendiz. La observación en los grupos focales favoreció después una lectura a la implicación de los investigadores en el proceso, como eje articulador estuvo la revisión documental, donde se incluyeron textos teóricos, investigaciones previas con relación al tema y documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Toda la información generada fue llevada a texto, y acorde con el desarrollo de la investigación, se obtienen los resultados después de realizar el proceso de clasificación en categorías a través de la herramienta Atlas TI. Desde allí se realizó la organización, y agrupación de las ideas fuerza, en categorías de análisis.

Luego se dispuso de los datos para efectuar el análisis a partir de las categorías, graficando en mapas mentales que permiten visualizar de forma amplia las manifestaciones de los aprendices como realidades en el aula y fuera de ella, sumado a los sentires de los procesos adelantados e incorporando evidencias de la cartografía, las fotografías, los videos y las fichas de observación.

Finalmente, los datos de forma más detallada permiten construir los hallazgos y establecer comparaciones con los referentes teóricos y las diversas categorías abordadas para alcanzar los propósitos de la investigación formulados.

Los hallazgos, sitúan al descubierto, además, de las categorías inicialmente presentadas, otras de relevancia para la investigación.

Resultados y Discusión

En el desarrollo del proceso del trabajo investigativo se identificaron diversas categorías, las formuladas al inicio de la investigación y otras que emergieron de la realización de las actividades ya mencionadas, para la obtención de los resultados arrojados, se pueden evidenciar las siguientes categorías que amplían el panorama del estudio investigativo: Ambientes educativos, Aprendizaje significativo e integración social, Familia, Inclusión e integración social, Práctica educativa

En tal sentido, se presentan los resultados obtenidos en las categorías mencionadas anteriormente, las cuales se soportan en diferentes autores que aportan elementos teóricos que sirven de fundamento a los hallazgos del trabajo investigativo. La información se presenta así: Categoría, ubicación en el contexto teórico, resultados según evidencia de los mapas mentales realizados con la herramienta Atlas TI y aportes de autores relacionados con dicha categoría.

Ambientes educativos.

Los ambientes educativos son performativos, se transforman y se diversifican en la medida que el Aprendiz responde a ellos de manera significativa en el orden de la propuesta educativa, como herramienta de inclusión para sentirse acompañado y como mejoramiento institucional para el desarrollo de sus procesos formativos.

Aparecen en las voces de los participantes de la investigación, los ambientes educativos desde tres miradas fundamentales, propositivas y que apuntan a la transformación institucional:

Ambientes educativos como propuesta de mejoramiento institucional: en una invitación a revisar su infraestructura física, su dotación y la disposición de los espacios de aprendizaje. "...Sería muy importante que el SENA revisara o replanteara la estructura física, digamos que en los ambientes haya mucha más disposición para que los grupos reciban los elementos complementarios a la formación que son insumos muy importantes y valiosos" (Instructor del programa)

Ambientes educativos como herramienta de inclusión. En este sentido, se plantea la valoración de las posibilidades de inclusión. Por ejemplo, el facilitar los intérpretes de señas o permitir el acompañamiento de familiares para facilitar la interacción, como se ha dispuesto el plan de estudios para incluirles realmente a todos y cada uno de los participantes del grupo en las actividades "Manuel siempre está ahí él toma los apuntes por mí, él siempre me está enseñando todas las materias, todo lo que vemos acá, me ha acompañado en todos mis entregables y en todo el trabajo." (Instructor del programa)

Y los Ambientes educativos como propuesta educativa. Anunciando con ello, como se vienen favoreciendo en el diseño curricular, la articulación de un modelo pedagógico incluyente, como se ha venido transformando en el SENA la visión y el lugar del aprendiz y del instructor, aunque se conserven estas nominaciones, ya no es la relación instructor enseña y aprendiz hace, se viene dando una transformación al respecto, invitando a una relación de reconocimiento del otro, de sus saberes previos y de sus capacidades, potencialidades y limitaciones. Aquí el siguiente testimonio "Entonces les genero una situación de aprendizaje que los desacomode o que confronte sus aprendizajes previos. De esa relación de aprendizaje previo y la nueva información que adquieren a través de la nueva situación que les generó, pues entonces se genera un aprendizaje que queda en ellos de manera significativa es básicamente eso." (Instructor del programa)

A medida que pasa el tiempo, se evidencia con mayor fuerza que el papel de la educación en la sociedad ha cambiado debido al surgimiento de paradigmas y nuevas mediaciones que exigen las tecnologías de la información y la comunicación. Los ambientes educativos deben proporcionar a los agentes de la educación, elementos esenciales, que propicien un proceso de enseñanza – aprendizaje que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida.

En este sentido, retomando a Roldán e Hincapié (1999) el ambiente educativo se concibe como el

conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas entre otras, que permiten y favorecen o dificultan y entorpecen el que los seres humanos aprendan y enseñen, es decir que construyan e intercambien conocimientos y/o experiencias. Un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse, que permanentemente sea cualificado para tal fin y donde no importen los límites que lo circundan ni los hilos que se utilizan. El ser humano en este caso es sujeto y actúa sobre el ambiente para ofrecer mejores condiciones para el desarrollo humano y social, (p. 15).

El ambiente educativo no se limita entonces, a las condiciones materiales o relaciones interpersonales básicas entre los actores del proceso educativo. Éste se instaura en las dinámicas que constituyen dicho proceso. Actualmente se tiene una falsa creencia de que un incremento en infraestructura garantiza educación de calidad; múltiples ejemplos en nuestro país demuestran lo contrario, donde se adquieren materiales tecnológicos que quedan olvidados en las bodegas, o utilizados sin una propuesta pedagógica seria, por lo tanto, no hay una mediación pedagógica, perdiendo de esa forma su potencial educativo, siendo en ocasiones el SENA una institución pública que se ha visto permeada por estas lecturas y de allí que surjan miradas críticas como las que se mencionan.

Los ambientes educativos exigen nuevos planteamientos de organización donde se establezcan ambientes de aprendizaje de calidad, con base en las necesidades e intereses del

individuo, para lo cual es importante tener en cuenta el espacio y el ambiente, que conducen a que todo lo que se hace o se aprende, que tenga lugar en un espacio que, por sus características positivas o negativas, interviene en el aprendizaje con diferentes niveles de posibilidades y restricciones para su desarrollo.

Cuando hablamos de los ambientes de aprendizaje, estamos concibiendo al individuo como parte de este, que el ambiente está al interior de la persona misma y que necesariamente para aprender, tiene que haber una interacción.

Es muy importante diseñar las condiciones educativas claras para satisfacer las necesidades y requerimientos de las personas, si ello está bien pensado, lo más probable es que los individuos sientan deseo de aprender. Ya que no habría ambiente de aprendizaje si no hubiera quien aprenda. En los ambientes de aprendizaje es posible simular experiencias, relaciones sociales, diálogos, discusiones, conversaciones, debates y, tal vez lo más importante, brindar la posibilidad de simular la producción de conocimiento.

Los ambientes educativos tienen un alto impacto en la producción de conocimiento, en la comunicación, en las relaciones sociales, a tal grado que se han venido transformando de una manera impresionante.

Aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo emerge como generador de esperanza y transformador de realidades en el contexto del aprendiz, pues para ellos, el que lo educativo trascienda a la vida, es la motivación para lograr la integración social. Y en este sentido se identifican cuatro lecturas al respecto:

Con relación al Aprendizaje significativo como generador de esperanza, hay voces como la siguiente, "Específicamente el grupo de aprendices que tienen alguna situación de discapacidad demuestra un interés más allá del común que encontramos en los aprendices regulares, esto quiere decir que ellos le ponen literalmente corazón y alma al aprendizaje significativo". (Instructor del

programa). Desde estos registros, se evidencia que los currículos son performativos y son ellos quienes deben adaptarse a las personas y no al revés, que es a lo que venimos acostumbrados en nuestros escenarios educativos, vemos cotidianamente como los niños y las niñas, en estos casos jóvenes con alguna limitación física, deben acomodarse a una oferta académica. La apuesta de este programa por integrar personas con un interés en la primera infancia más allá de sus limitaciones físicas se centra en las potencialidades y capacidades y no en sus carencias o limitaciones.

Por otro lado, aparece una lectura del Aprendizaje significativo como base para las prácticas académicas, como una invitación a la reflexión docente, como el instructor se repiensa su accionar y lo transforma "Nosotros en ese aprendizaje significativo hemos decidido también acompañar y complementar la formación regular con unos talleres que de una u otra forma consideramos serían una guía fundamental para justamente aportar a ese aprendizaje". (Instructor del programa).

Otras voces se centraron en resaltar el Aprendizaje significativo como resultado de la movilización emocional, "...Pero hay algo importante que no puede faltar en ningún proceso de la vida que son los recuerdos y no solamente los recuerdos buenos y emotivos sino también los malos con eso creo que cada persona puede mejorar entonces" (Interprete lenguaje de señas para 11 aprendices sordos y un sordo ciego). Voces registradas no solo en las transcripciones de los encuentros, sino capturadas también a través de los gestos en las fotografías, incluso en las fichas de observación donde aparecen los investigadores movilizados al escuchar las historias de vida de los aprendices o al interactuar con ellos y ellas en las sesiones de los grupos focales.

De otro lado, una tendencia más, nos habla del Aprendizaje significativo como herramienta de transformación de realidades. Siendo una reflexión que resalta lo que se hace desde las prácticas educativas propias de este programa de Atención a la primera infancia, y esto como impacta en las interacciones y en las prácticas cotidianas de quienes se permiten estos procesos de aprendizaje. "La crianza de mis hijos, porque la mentalidad con la que me criaron mis papas yo decía que iba a criar

mis hijos así, pero en este proceso yo me di cuenta que no porque los niños tienen más derechos hay que darles más libertad entre uno más los cohíba es peor, digamos que a mí no me dejaban salir y me mantenían encerrada y yo hice las cosas como no era y yo no quiero repetir eso con mis hijos yo a ellos quiero darles la libertad, pero con responsabilidad" (Aprendiz del programa).

Novak (2014) propone una teoría basada en el trabajo de Ausubel y el aprendizaje significativo. Dicha teoría otorga especial valor a la forma en cómo el pensar, sentir y actuar, son la base para la comprensión y asimilación de conocimientos.

Además, que el aprendiz debe estar en pleno conocimiento de su actuar, para que pueda crear nuevas estructuras mentales modificando las previas generadas a partir de la experiencia. Flores (1995) afirma que “la teoría de Novak es una mezcla de teoría de aprendizaje, una teoría de conocimiento y una teoría didáctica, centradas en el propósito principal de que la educación es capacitar a los aprendices a hacerse cargo de su propia construcción de significados” (p. 54).

Novak, citado en Jaramillo (2015) “retoma estos aportes de Ausubel e incorpora otros nuevos elementos sobre la comprensión del aprendizaje señalando que la memoria del ser humano no es un recipiente para llenar, sino, por el contrario, un sistema que interrelaciona memorias.” (p. 54).

Con base en la teoría de asimilación de Ausubel, citada por Flores (1995) “el nivel de significancia depende de las experiencias previas o el trabajo de puentes cognitivos, elaborados por los aprendices” (p. 67).

De otro lado, Flores (1995) citando a Novak, define que los requisitos para que se dé el aprendizaje significativo son:

- La información previa debe ser relevante, para que esté lista para conectarse con la nueva.
- El contenido nuevo debe ser significativo para aprender (debe estimular sus sentimientos y emociones).
- Es un acto premeditado, hay una decisión explícita del estudiante por aprender.

De esta manera, la información nueva, llega al cerebro del aprendiz, quien debe hacer una selección de los mismos, para determinar qué elementos, se pueden asociar con los contenidos existentes (estructurados y organizados, según sus experiencias), este proceso de ampliación y reestructuración de conceptos, permite que quien aprende, pueda crear nuevas estructuras y los anclajes necesarios para crearlos, que sean fáciles de asimilar y que, al poder reproducirse pueda explicarlas con sus propias palabras. Todas las voces registradas en este apartado dan cuenta de ello.

Del proceso desarrollado, definimos diversas ventajas que pueden resumirse en las siguientes:

- Aporta más calidad al sistema educativo.
- Mejora los resultados académicos.
- El mejoramiento de los instructores se potencia e incentiva por ver el resultado del trabajo realizado.
- Hay mayor motivación en los aprendices porque ven avances rápidos y motivantes.
- Se fomenta un buen clima en el aula y se rebaja la tensión.
- Es una herramienta ideal para aprender a trabajar en equipo.
- Estimula aprendices participativos y democráticos.
- Los instructores enseñan a aprender a los alumnos.
- Exige una mayor participación de los aprendices.
- Hay una rápida recompensa, ya que se ve el resultado inmediato de lo que se hace y se aprende.
- Hay una realización personal de los instructores y de los aprendices durante el aprendizaje.
- Los aprendices mejoran su comportamiento y actitud.
- La relación entre instructor y aprendiz mejora considerablemente.

Familias. Para los aprendices del SENA, la Familia, sus familias, se han convertido en un elemento de resiliencia, en tanto que les genera seguridad, acompañamiento y esperanza frente a los retos y a la permanencia en la institución. En relación con ello, se tiene las siguientes miradas: La familia como elemento de inclusión, que incluye una aproximación a la familia multiespecie. La familia es un motivador, movilizador hacia el futuro, entre ellas nombran como integrantes a las mascotas y seres queridos, quienes son para ellos significantes al momento de emprender y recordar las acciones a llevar a cabo durante su proceso.

La familia como elemento de apoyo y trascendencia en el proceso académico. "A él lo acompaña una persona que es la mamá, ella le ayuda mucho con el lenguaje de señas", es la referencia de un instructor cuando habla de uno de los aprendices que se destaca por su liderazgo en el grupo.

También se menciona a la familia como objetivo dentro del proceso académico y formativo, cuando es desde este grupo social, desde donde se proyecta el aprendizaje para la transformación de las prácticas y para ser compartirlo. Finalmente, la familia como elemento de resiliencia y permanencia académica, nombrado de esta manera para recoger los sentires y expresiones en torno a una familia que acompaña, motiva, cree, impulsa y alienta, pero también para hacer alusión a que estas mismas características cuando están en carencia, afectan la permanencia en los procesos educativos, dándose la deserción y afectándose en algunas situaciones la salud mental de los jóvenes. "Aquí estoy con mi mamá porque es la que siempre ha estado ahí para mí, me ha apoyado, me impulsó a seguir estudiando y a creer en mí, a creer que si puedo hacer esto y lo puedo hacer bien". (Aprendiz del programa – sordo ciego).

En relación con esta categoría, es necesario tener presentes factores intrínsecos como el aspecto histórico, político, sociocultural y el desarrollo psico-afectivo de sus miembros, cada

familia es única y diferente, no sólo por las relaciones, roles y el número de personas que la forman, sino también por las dinámicas, las actividades y trabajos que realizan o la manera en que se organizan y proyectan.

Una concepción de la familia no es simple, por tanto, su estudio debe ser abordado desde una perspectiva integradora, que permita observarla y comprenderla, esto es, bajo una mirada holística que considere su identidad, dinámica y desarrollo, incluyente de todos los aspectos que separadamente son objeto de estudio por cada disciplina, es decir desde lo biológico, lo psicológico, lo sociológico, lo económico y lo legal, pero que además es cambiante

Cada familia tiene su propia composición, dinámica y reglas, así como cultura y economía, por tanto, su concepción debe ser tan flexible como la institución misma, contemplando en ella elementos o integrantes tan diversos como sus integrantes lo deseen.

Queda una consideración importante por abordar, la que hace referencia a las familias disímiles con integrantes de iguales o diferentes sexos, de iguales o diferentes orígenes territoriales, así como de la misma procedencia biológica o no, unidos formal o informalmente, incluyéndose en el núcleo social elementos familiares mixtos como los que se integran en las llamadas familias amalgamadas. Siendo esta una temática por revisar a la luz de escenarios de formación como en el que se desarrolló la presente investigación.

Prácticas educativas.

Las prácticas educativas se convierten en una representación de significado y sentido para los aprendices en clave de su proceso formativo, su desarrollo y la posibilidad de integración social; así mismo se evidencia como una herramienta que puede ofrecer elementos pedagógicos para los instructores y para la institución

En este sentido, hay aproximaciones a la concepción de las prácticas educativas como propuesta educativa, desde una mirada de la educación experiencial. "El primer taller es la fase de inducción, donde el equipo de bienestar orienta a los aprendices sobre todo el manual de

convivencia, la normatividad SENA, con juego de roles, lo hacemos con experiencias vivenciales, es más un conversatorio, un conversatorio con experiencias, más que un taller directivo." (Psicólogo Área de Bienestar al Aprendiz)

Que los instructores se den la posibilidad de repensar sus prácticas es una oportunidad para su propio quehacer pedagógico, lo mismo para los aprendices, pues se están formando justamente como técnicos para atender a los niños y niñas en primera infancia.

Se identifican también prácticas educativas como elementos de inclusión, "...Por ejemplo, ser monitor, una experiencia muy significativa que tuvimos con este aprendiz sordociego es que lo invitamos a que fuera monitor nuestro." (Psicólogo Área de Bienestar al Aprendiz)

Prácticas educativas como elementos de significado y sentido: "...También hay un niño con el que yo voy a hacer las prácticas, se llama Mateo, sordociego también. Y yo no veo la hora de hacerlo de estar con él, para aprender muchas cosas más es lo más importante". (Aprendiz del programa – sordo ciego).

"Aquí en la primera foto está Vanessa, Alejandra y yo en el primer entregable, para mí fue muy significativo porque fue en el que más me estresé y como era la primera prueba que presentábamos; para todos creo que a ninguno se nos va a olvidar, ese fue mi primer grupo colaborativo". (Aprendiz del programa). La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos, las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos. La complejidad de la práctica educativa torna difícil su estudio, reflexión y también su modificación. Es común escuchar que a pesar de los cursos de capacitación que toman los docentes con mucha frecuencia su práctica se mantiene inalterada.

Posiblemente la dificultad de transformar las prácticas educativas tenga que ver, en parte, con la comprensión que se hace de las mismas, y, por lo tanto, con poner fuera de sí la

responsabilidad de reflexionarlas, valorarlas y transformarlas al contexto y a las necesidades de los aprendices.

Es claro que se debe contribuir a la explicación de la relación entre práctica educativa y teorías de los docentes partiendo del supuesto que la conducta de los profesores está causada por su saber, y que, por lo tanto, sus teorías determinan, el método pedagógico que utilizan. Se considera importante analizar esta relación debido a la consideración de que la mera observación de la conducta de los profesores no es suficiente para explicarla, es necesario apreciar lo que hacen en términos de lo que pretenden lograr. Tenemos que entender su conducta como “indicadores del propósito al que sirve y en términos de ese propósito” (Olson, 1992, p. 46). De acuerdo a este autor si no se comprenden los propósitos tampoco se puede entender lo que las acciones significan. El reto para comprender y mejorar la práctica profesional es articular lo que de manera desarticulada se encuentra en la práctica.

Según Pajares (1992) y Richardson (1996) los profesores tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son difíciles de cambiar, por lo que no se puede tener la certeza de que los profesores integren el conocimiento teórico recién adquirido con su conocimiento práctico, dado que el primero suele ser muy abstracto. Estas ideas son relevantes debido a que en los programas de formación del profesorado se asume que si los profesores participan en cursos de capacitación su práctica educativa resultará beneficiada; sin embargo, los nuevos contenidos pudieran no ser asimilados al resto de su conocimiento implícito y por lo tanto su práctica continuaría inalterada.

Si bien se encuentra en el PEI una cierta transformación de lo que se concebía como finalidad del SENA en sus inicios, permanecen miradas centradas en el capitalismo, en la productividad y el desarrollo económico. De hecho, aun el SENA es regido por lineamientos del Ministerio de Trabajo y no del Ministerio de Educación Nacional, lo que da cuenta de la posición orientada a aspectos que no le permiten abrirse a las nuevas consideraciones que se han planteado en este ejercicio investigativo.

Del mismo modo, se evidencian prácticas educativas que como se refieren en este apartado, están orientadas a nuevas perspectivas. También es cierto que aún perviven prácticas educativas tradicionales, instaladas también bajo el modelo pedagógico constructivista y con esto no se quiere decir que exista uno mejor que otro, solo que es necesario promover la reflexión permanente sobre las propias prácticas y hacer conciencia desde donde se actúa, que se transforma y que permanece, de acuerdo a aquello que se comprende y en lo que se cree.

Inclusión e integración social.

La inclusión como vínculo de integración, se da desde el reconocimiento de la diferencia en las capacidades, posibilidades de desarrollo y en la apertura de lo comunitario e institucional para procesos de transformación social.

Se habla entonces de la inclusión como elemento de integración social, cuando se afirma que el SENA actualmente, llega a los 1104 municipios, incluso a los más alejados, con una red corporativa que comprende la Dirección General, 33 Regionales, 116 Centros de Formación Profesional y 383 aulas móviles con acceso a internet. (Empleado de bienestar al estudiante).

En particular, puede resultar de especial interés y valor para la temática abordada en ejercicio investigativo, el trabajo de Blanco (2007), directora (a.i) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Santiago de Chile, titulado: La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Otros análisis y textos relacionados con el tema que nos ocupa pueden encontrarse en REICE N° 2 (Vol.3) sobre Equidad en Educación, en el N° 3 (Vol.5) sobre Educación de Calidad, así como en el N° 4 (Vol.5) sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Hay una lectura de la inclusión como propuesta institucional: a partir de afirmaciones como: "Estos cambios constantes se caracterizan por sofisticados sistemas de información progresivamente accesibles, por acelerados avances en ciencia y tecnología, por la producción de alta calidad de bienes y servicios, por la interculturalidad, por la convivencia interétnica, es decir,

por un mundo en construcción que, requiere de procesos formativos pertinentes, eficaces, integrales y de calidad." "El modelo estratégico concibe al SENA como una entidad que contribuye a la competitividad del país, a través de dos grandes propósitos: el incremento de la productividad de las empresas y las regiones y la inclusión social de personas y comunidades vulnerables.

Se puede afirmar que se viene dando una mirada a la inclusión como elemento de desarrollo humano: retomando la siguiente voz: "Primero que todo abriendo las oportunidades para que ellos a pesar de su situación de discapacidad o las limitaciones que puedan tener en apariencia, nosotros les permitimos el acceso a los programas complementarios que bienestar ofrece a cualquier otro aprendiz". (Instructor del programa).

La inclusión en la institución no sólo se determina para los aprendices, en sentido general en el SENA, todas las personas tienen la garantía de pertenecer a ella sin distinción o exclusión por alguna condición, precisamente a continuación se describe la manera como se desarrolla el proceso de vinculación de los instructores a la institución.

El ingreso del personal académico a la entidad puede darse a través de las diferentes figuras. Los cargos de instructor en el SENA son de carrera administrativa, de conformidad con lo señalado en el artículo 5° de la Ley 909 de 2004, éstos deben ser provistos definitivamente, con base en el mérito, mediante procesos de selección en los que se garantice la transparencia y la objetividad, sin discriminación alguna.

Al hablar de inclusión en la educación, se hace necesario conceptualizar la inclusión educativa. Según los autores Booth y Ainscow (2002) es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias.

Las políticas por su parte apuntan a focalizar la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. Así mismo, las prácticas aseguran que las actividades escolares favorecen la participación de todos evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen (Booth & Ainscow, 2011).

El tema de la educación inclusiva gira en torno a la búsqueda de la eliminación de la discriminación de personas por motivos de raza, etnia, religión, sexo, situación de desplazamiento, situación de discapacidad física, sensorial o cognitiva. Además, en el ámbito educativo, la inclusión promueve que la diferencia sea reconocida no como un problema, sino como una oportunidad para mejorar los procesos académicos y las prácticas pedagógicas al interior de los centros escolares.

Una convicción clara del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia es la necesidad que hay en nuestra sociedad de mantener una educación pública incluyente, ya que es de conocimiento de todos, la situación de los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país donde existe población de desplazados, conflictos como la violencia intrafamiliar, mendicidad, explotación infantil y deficiencias de aprendizaje, entre otros conflictos sociales que se viven a diario. Por tal motivo es de vital importancia resaltar que según nuestra constitución gozamos del derecho a una educación de calidad, que considere y respete las diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, de etnia, idioma, discapacidad y edad. Según se puede evidenciar en la ley general de educación 115 de 1994, que establece: La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y

la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

La inclusión como vínculo de desarrollo humano e integración para la institución y para el programa, se viene abriendo paso desde el reconocimiento de la diferencia en las capacidades, las posibilidades de desarrollo y en la apertura de lo comunitario e institucional para procesos de transformación social, siendo aún un desafío que invita a seguir reflexionando, investigando y generando acciones de mejora permanentes.

En el desarrollo de la investigación se logró realizar una reflexión pedagógica, que se fundamentó en las experiencias desde lo educativo y que se enfocó en las prácticas educativas. Además, en los procesos formativos que se orientan en la institución y que de manera clara se hacen presentes en los comportamientos e interacciones de aprendices e instructores, reflejando en su quehacer las características culturales, la búsqueda de aprendizajes significativos, haciendo énfasis en el desarrollo humano, la inclusión y la integración social, como así fue planteado en el objetivo general de esta práctica investigativa.

Conclusiones

Mediante el proceso investigativo realizado y expuesto en este escrito, podemos vislumbrar como el vínculo entre el docente o instructor y sus estudiantes o como se denominan en este contexto aprendices, se establece como un elemento movilizador hacia la comprensión significativa de los elementos académicos a exponer.

Este elemento se convierte en fundamento para sustentar la búsqueda del aprendizaje significativo dentro de los diferentes contextos en los cuales el SENA moviliza su accionar formativo.

En primera instancia genera una apropiación por parte del docente - instructor para con sus aprendices, pero así mismo delimita cualquier tipo de estructura de resistencia en forma inversa para con la figura de reconocimiento previamente establecida como lo es el docente y su rol. Evidentemente se ha transformado su enfoque conductista y con ellos los tres ejes: El instructor dice, El instructor dice y hace y El Aprendiz hace y dice, propuestos en otrora por la Junta Militar de Gobierno en 1957).

Otro elemento importante que nos permitió identificar este ejercicio fue el sentido de las prácticas educativas a compartir en cada encuentro. Cuando los contenidos más allá de la naturaleza epistémica de los mismos iban dirigidos desde lo experiencial hacia la cosmovisión y formas de vida de los estudiantes, estos alcanzan sentido dentro del que hacer de cada uno de ellos, teniendo en sí mismo una evocación y sobre todo significación frente a lo que podrían ser otros contenidos que no sean encuadrados frente a las vivencias particulares de los estudiantes.

Siendo fundamental la red relacional próxima nombrada en la investigación como la familia. Asunto que efectivamente motiva nuevas preguntas para otras indagaciones en la formación técnica y técnica laboral.

Podemos afirmar que las prácticas educativas y el aprendizaje significativo como factores de desarrollo humano e integración social, trascienden lo Institucional y es el resultado de un ejercicio pedagógico en clave del reconocimiento del valor de los que allí intervienen y que está mediado por la razón de lo cotidiano y la emoción de los que rodean esa razón. Invitando con ello también a seguirse preguntando, a registrar prácticas educativas que generen aprendizajes significativos, a motivar entre los instructores y directivos la sistematización de sus experiencias.

Finalmente, después de recorrer el proceso de formación que imparte el SENA y dejar abierta la posibilidad de investigar más sobre el tema aquí desarrollado, se deja la apertura para considerar que la institución como el ente con mayor cobertura en el país con formación para el trabajo, siendo garante del desarrollo de capacidades, no solo debe enmarcarse en formación para desempeñar oficios y continuar sumando las cifras de la población de nivel operativo del país, sino

que se generen apuestas académicas y prácticas para visualizar como su enfoque debe abarcar el desarrollo humano y las libertades, respondiendo con pertinencia a las necesidades de los diferentes contextos del país y garantizando no solo los derechos fundamentales, sino la expansión de posibilidades mayores que se pueden ver reflejadas en prácticas significativas que trascienden lo procedimental y alcanzan a centrarse en las realidades y de todo aquello de lo que habitamos y hacemos parte.

Referencias

- Aliatuniversidades. (2014). Texto 2, sem 4: Piaget, Bruner y Vigotsky [PDF].
http://online.aliat.edu.mx/adistancia/TeorContemEduc/U4/lecturas/TEXTO%202%20SEM%204_PIAGET%20BRUNER%20VIGOTSKY.pdf
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trias Ediciones.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trías Ed., México.
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 3(4), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for inclusion.developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- Booth, T., y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion* (2ª ed.). CSIE.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Calameo. (s.f.). Aprendizaje significativo. <https://es.calameo.com/read/0025652591b5a5d659e6d>
- Dávila, S. (s.f.). El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos) [PDF].
http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf

- El Congreso de Colombia. (23, septiembre de 2004). Por la cual se expiden normas que regulan el empleo público, la carrera administrativa, gerencia pública y se dictan otras disposiciones. [909]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=14861>
- El Congreso de la República de Colombia. (8, febrero de 1994). Ley General de Educación. [115]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Flores, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá.
- http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/curriculo/final_cartilla_volumen3_web.pdf
- Jaramillo, I. (2015). El mapa conceptual como estructura de representación de conocimiento en cursos virtuales y su impacto en el aprendizaje visual de estudiantes adultos. *Innovación Educativa*, 15(68), 49-72.
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200005&lng=es&tlng=es
- Obando, J., y Sánchez, I. (s.f.). Teoría del aprendizaje significativo de Joseph Donald Novak [HTML]. http://teoriasdelaprendizajepudithivonne.blogspot.com/p/teoria-del-aprendizaje-significativo-de_7.html
- Olson, M. (1992), La lógica de la acción colectiva, bienes públicos y la teoría de grupos [HTML]. https://teoriasdelaprendizajepudithivonne.blogspot.com/p/teoria-del-aprendizaje-Significativo-de_7.html
- Pajares, M. (1992). Creencias de los docentes e investigación educativa: Limpiar una construcción desordenada. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.
- Richardson, V. (1996). El papel de las actitudes y creencias en aprender a enseñar. En J. Sikula (Ed.). *Manual de investigación sobre formación docente* (2ª ed.), (102-119). Mcmillan.
- Rogers, C., y Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Ediciones Paidós Ibérica.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA
EXISTENCIAL

INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO FACTORES DE
DESARROLLO HUMANO E INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL PROGRAMA DE ATENCIÓN A
LA PRIMERA INFANCIA DEL CENTRO DE SERVICIOS DE SALUD DEL SENA

MICHAEL RESTREPO RUBIO

TUTORA:

MG. SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA

SABANETA

2020

Artículo Individual

Aprendizaje Significativo: una mirada desde la Psicología Humanista Existencial

Michael Restrepo Rubio¹

Resumen

Este escrito se realiza en el marco de una investigación hecha en el Servicio Nacional de Aprendizaje, en el año 2019, llamada prácticas educativas y aprendizaje significativo como factores de desarrollo e integración social, que busca comprender las prácticas educativas en el centro de servicios de salud, particularmente en el programa de atención a la primera infancia y como ellas resultan generando aprendizajes significativos. Para que este aprendizaje se dé, se requiere cumplir con determinadas condiciones, además, se busca sensibilizar a los actores involucrados, no solo para adquirir información, sino también para que este cobre relevancia a partir de la cosmovisión singular de los individuos que tienen la oportunidad de vivir la experiencia.

Palabras clave: aprendizaje significativo, psicología humanista existencial, educación, desarrollo humano.

Abstract

This written its framed under an investigation made on the Servicio Nacional de Aprendizaje, on 2019, called educational practices and significant knowledge as factor for integration and social development that looks to acknowledge the features and goals of this kind of education and also what kind of benefits to the wellness can bring thru the search for human development thanks to the significant knowledge. For this to occur, there are certain conditions that may be, and not only to acquire information, but also designed from its nature to gain meaning thru every single Cosmo vision of the ones who has the chance to experience it.

¹ Psicólogo – Universidad Luis Amigo. Docente. Correo electrónico: michaelrestrepo23@gmail.com

Keywords: Humanistic existential psychology, Human development, Meaningful knowledge

Introducción

Cada ciencia y/o mirada profesional brinda un panorama distintivo y característico frente a un tema particular de estudio. Es así como la psicología humanista, y desde su perspectiva existencial, también tiene un argumento frente a la educación y a los procesos particulares en aras de alcanzar un aprendizaje significativo que no tenga solo como finalidad la adquisición de información, sino que además dé soluciones pragmáticas, las cuales no son negativas, ya que podrían llegar a ser un complemento de la dirección que se brinda exteriormente para el fortalecimiento ontológico, frente a las exigencias de la existencia y a las particularidades sociales del contexto donde ella se desarrolla.

Los diferentes exponentes de la psicología humanista a mediados del siglo XX plantearon una revolución en la forma del pensamiento y de la concepción del ser humano. Autores como Rollo May, Víctor Frankl, Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Rogers, Ludwig Binswanger, William James, Medar Boss, Eric Fromm, Ronald Laing, brindaron una visión del ser humano que integra diversos componentes, que en el planteamiento desde otras visiones habían sido previamente descartados, o analizados de manera desarticulada. Es así que se considera el ser humano no solo desde sus dimensiones psíquicas y físicas, sino también por dimensión la espiritual y otras que van identificando y nombrando; dimensiones que al ser comprendidas como un todo darían otras visiones de la plenitud e integrarían una visión esperanzadora frente al futuro de la época. Este pensamiento es divergente a la psicología rudimentaria de principios de su historia, con altos contenidos patologizantes dentro de su ejercicio.

Ahora bien, la psicología humanista pone en contexto posibilidades para que se pueda dar el desarrollo pleno del potencial inherente a cada persona, sitúa sobre un plano la importancia relevante, elementos como el enriquecimiento y el goce del individuo en sí mismo, así como

también de la vida y de la sociedad (González, 2005), los cuales apuntan a su autodesarrollo. Cabe anotar que tal vez desde otras visiones, y no solo desde las psicológicas, estos elementos no se habrían considerado o por lo menos no con la preponderancia que les otorga la psicología humanista.

Por lo tanto, se puede decir que la Psicología humanista existencialista halla en la educación una herramienta de cambio con un extremo poder, puesto que, la comprende no solo como aquel ejercicio pedagógico de exposición de contenidos que se da en un lugar determinado, sino que entiende este ejercicio educativo como un ejercicio individual en búsqueda de trascendencia frente a las vicisitudes y/o experiencias de la existencia misma.

El ejercicio pedagógico con perspectiva fenomenológica que trasciende la enseñanza enciclopédica o que va más allá de la trasmisión de saberes enciclopédicos.

Maslow (1965) daba cuenta de un ejercicio pedagógico con una perspectiva que trascendía la adquisición de conceptos, ello desde una visión humanista, cuando preveía una educación de origen humano y con fines humanos, que diera cuenta de las exigencias del mundo en su contemporaneidad, que no solo estuviera dirigida a responder a las dinámicas económicas y de productividad del contexto, sino que también brindaran un sustento frente a las exigencias que este sistema conlleva y considerando a los actores involucrados en él. Es decir, una educación que tenga en cuenta los riesgos y potencialidades psicosociales que presenta su población y, además, que apunte a un aprendizaje intrínseco donde se pase del conocimiento general dentro del contexto humano, y se pueda brindar un protagonismo al contexto particular de cada individuo.

Una educación de este tipo, con esencia humanista, brinda una visión diferente en la búsqueda del desarrollo humano, puesto que, le comprende más allá de las posibilidades económicas o de adquisición y/o producción de bienes propuestas desde distintos entes, donde predomina una cosmovisión netamente productivista, económica o financiera.

Esta educación de esencia humanista, busca como la denomina Sen (1999), busca expandir las capacidades de disfrute y libertad que pueden llegar a alcanzar las personas. También se puede añadir que, desde una perspectiva como la que Frankl (2006) planteó, esta busca que se potencialice la responsabilidad del ser humano frente a su propia existencia, al dotarla de sentido independientemente de los factores externos que puedan llegar a influenciarla.

Por otra parte, la psicología humanista también ha sido caracterizada bajo el adjetivo de existencialista. En dicha postura, a partir de una mirada altamente fenomenológica, se le da preponderancia a la cosmovisión particular de cada individuo hacia su cultura y su sociedad, así como hacia sus vivencias, experiencias y contexto. Esto es, un acercamiento a su crecimiento ontológico, donde es limitando el determinismo y el ser humano es llevado, en palabras de Kierkegaard (1967), a un individualismo moral, donde el sentido y la búsqueda de este debe ser una construcción netamente individual, en aras de responder a sus necesidades y exigencias particulares dentro de su propia vida.

Otra visión que corresponde a la esencia existencial de este tipo de educación fue provista por Sartre (1946). Quien refirió que la vida actual de los individuos es lo que constituye su “verdadera esencia”, en lugar de aquellos elementos arbitrarios externos a ellos que son utilizados por otros para definirlos, como los estereotipos o las clasificaciones de clase o culturales en general, pues, es la consciencia individual de cada uno quien crea sus propios valores y determina su sentido de vida.

Esta perspectiva hace posible poder comprender la educación como una variable para el crecimiento holístico y/o desarrollo humano integral. Dado que, tal y como se ha mencionado, dota a cada individuo de herramientas y responsabilidad hacia su propia libertad y descubrimiento de su esencia dentro de la misma realidad; acompañado de un componente fenomenológico, donde la cosmovisión individual y particular es la que evocará los contenidos en pos de responder a las premisas que se movilizan en su experiencia y en sus contextos.

De esta manera, autores como Rogers y Freiberg (1996) han concretado la propuesta de una educación divergente, al introducir términos como la comprensión empática dentro del ejercicio de la enseñanza. Esta se define como la dinámica de descubrimiento del saber propuesta por el docente en el contexto educativo, donde su rol no se agota en verter conocimiento a sus estudiantes y así crear congruencia, autenticidad y confianza; por el contrario, lo que se busca es que el docente medie en el aprendizaje con los estudiantes por medio de sus vivencias y experiencias, para que de ese modo ellos puedan encontrar sentido y significancia en los contenidos propuestos.

A estas dinámicas y visión libre de la educación Rogers (2004) le dio un adjetivo de no directividad, buscando que el ejercicio pedagógico se centre en el estudiante y no en los conocimientos pragmáticos. De esa forma es posible empoderar a los involucrados —a partir de su libertad— en un proceso autónomo y no impuesto hacia la educación y a los contenidos a desarrollar; ello pretende que los estudiantes sean capaces de tener iniciativa propia para el accionar a la vez que son responsables de sus acciones, y que estos no se movilen bajo una motivación externa y posterior recompensa, sino por sus propios objetivos y procesos.

En ese sentido disruptivo a la educación clásica, Coll (1988) también afirmó que “es a través de estas experiencias personales, de una serie de aprendizajes fundamentalmente intrínsecos, como aprendemos más de nosotros mismos y llegamos a descubrir y reconstruir nuestra propia identidad” (p. 133). En ese proceso el individuo adquiere una serie de elementos que le permiten generar un aprendizaje de sí y para sí, pudiendo darle el adjetivo de significativos, puesto que, puede acceder desde la propia visión para brindarle la preponderancia que esta requiere; en palabras de Coll (1988), “da prioridad al objetivo de aprender a aprender frente al objetivo de aprender destrezas o contenidos” (p. 133).

La educación de esencia humanista requiere de un ejercicio que tome en consideración al ser humano en su totalidad e integre diversos contextos de la vida del ser

En aras de alcanzar el aprendizaje significativo, la educación también debe tener en cuenta los contextos que rodean a los estudiantes como, por ejemplo, la familia. Este grupo social se transforma en un elemento fundamental de acompañamiento y resiliencia frente a las exigencias que conlleva el proceso formativo, que no solo es educativo institucionalizado, psicosocial y personal, sino que de alguna manera tiene incidencia y transforma el sentido y la vivencia del proceso. González (2005) dota a la familia de responsabilidades frente a sus integrantes y aún más, de cara a los procesos educativos al indicar que esta es la que permite a los miembros que la componen crear autorresponsabilidad frente a sus propias vidas —como se evidenció en la investigación que se toma como base para la elaboración de este artículo—. Asimismo, permite crear consciencia individual a través de aquellas interacciones que valoran, respetan y apoyan la expresión del potencial autónomo, en pro de fortalecer la libertad para decidir qué, o mejor quien se quiere ser.

Aunado a lo anterior, González (2005) propone un desarrollo humano como producto de la interacción social. Donde las relaciones con el otro inducen a crear, expresar y experimentar lo que cada persona decide ser; y de esa forma permite aceptar y valorar al otro como alguien que se expresa a sí mismo dentro de sus propias facultades, al tiempo que se adquiere una postura de asombro y admiración por la construcción de aquello que el otro puede llegar a hacer de sí mismo.

La psicología humanista en su acento existencial vislumbra la belleza de la existencia misma en los ojos y en la perspectiva de cada persona, no desde absolutismos, sino desde preguntas singulares hacia la propia existencia. Al mismo tiempo, propone dotar de valía y valentía a las personas en esta búsqueda hacia la identificación subjetiva de elementos de valor para cada uno de ellos, cuyo medio para lograrlo es la transformación de sentido a través de la educación, bajo las características previamente enunciadas.

Esta educación con esencia humana, es una educación atemporal dado que sitúa a las personas en el aprendizaje del pasado, el cual es comprendido como un elemento influyente, pero no determinante frente a lo que se es. Asimismo, lo hace en el presente, pues involucra a la persona

en el aquí y ahora frente a su existencia; y de igual manera, la sitúa con miras hacia el futuro, debido a que dota de responsabilidad las acciones presentes frente al porvenir.

Esta educación no es estática y sin fin, puesto que, brinda un panorama de esperanza frente al desarrollo constante que se puede llegar a tener como seres frente a la naturaleza de la vida misma y la existencia. Ambas, aunque inciertas e incontrolables, son dignas de disfrute y aprovechamiento bajo esa misma premisa, porque apuntan a la capacidad de disfrute, de maravillarse y sorprenderse de algo que no está bajo la propia previsión y planificación, y, además, conllevan altos niveles de exigencia hacia aquello que se puede ser, haciendo hincapié en aquello que se es y no de manera contraria.

La propuesta educativa con esencia humana que se plantea, busca situar a sus estudiantes en nuevas plataformas. Lugares donde las personas son expuestas a una atención e influencia social cada vez mayor, que las moviliza frente a la exigencia del círculo social al cual se pertenece, frente al propio desarrollo ontológico y a los retos intrínsecos de cara a los demás contextos de la persona; lo cual no está motivado por un aparente bienestar hacia los demás o por una ganancia secundaria movilizadora por el ego, sino por una responsabilidad de influencia directa a partir de lo que la persona logra hacer en sí misma y su ser, hacia el bienestar y cosmovisión de los demás.

Ausubel, citado por Fink (2003), señaló que el aprendizaje significativo se da cuando un estudiante asocia una nueva información con un contenido que ha sido adquirido previamente, y reajusta y reconstruye ambas informaciones. La psicología humanista existencial no difiere en gran medida de esta definición, por el contrario, genera propuestas para que esta premisa sea una realidad, dado que el componente base para que la nueva información tenga sentido dentro de esta propuesta de la educación, lo coloca en la existencia y en la experiencia de vida. De ese modo, en la cosmovisión y vivencia singular del individuo, este adquiere responsabilidad —a partir de su libertad— para escoger los contenidos frente a la educación y su significancia frente al experimentar de la vida que le ha tocado o, en términos existenciales humanistas, que el mismo puede estar labrando para sí.

En complemento de esto, el mismo Ausubel (1983) planteó que el aprendizaje significativo está vinculado con la estructura cognoscitiva previa del estudiante, la cual se comprende como aquellas ideas y pensamientos de individuo, e incluso su estado actual. Así, toma mayor preponderancia esta concepción de la educación desde la psicología humanista existencial, al preguntarse por el estado del estudiante frente a su vida, e incluso, al considerar elementos ontológicos frente a su visión que puedan permear —ya sea de manera positiva o negativa— el nuevo contenido a integrar. En ella es prioridad prestar una atención especial a la educación de la sensibilidad y de los sentimientos eliminar cualquier componente amenazador de las situaciones de aprendizaje. (Coll, 1988, p. 133).

El mismo autor hace una reflexión frente a ello, y señala que para que se dé la significancia en el aprendizaje, el profesor o la persona que sea responsable de este será:

Pues, al mismo tiempo un guía y un mediador (...) [y que se debe] atender tanto al sentido como al significado del aprendizaje escolar; renunciar a las connotaciones más individualistas del proceso de construcción de significados y sentidos; y, por último, resituar este proceso de construcción en el contexto de la relación y comunicación interpersonal que es intrínseco al acto de enseñanza. (Coll, 1988, pp. 141-142)

De esa manera se obtiene una verdadera coherencia en el proceso educativo, entre el expositor (frente al contenido) y quien lo recibe. Puesto que, no solo basta saber, sino que además se debe ser para brindar dicho saber.

Para la psicología humanista existencial, el aprendizaje es significativo toda vez que este interpela al sujeto y le hace preguntarse por su ser y su posición frente al mundo. Es así que lo dota de un sentido altamente crítico en pos de su propia existencia, lo moviliza frente a su aprendizaje y desarrollo.

Este aprendizaje puede darse en cualquier contexto. Puesto que, para la psicología humanista existencial, el plano mismo de la cotidianidad es un amplio espectro de aprendizaje,

donde no necesariamente se debe tener un adjetivo de estudiante y/o profesor para ser partícipe de este acontecimiento, o de igual forma pertenecer a algún tipo de ideología institucional. Es un aprendizaje para todo aquel que se identifique vivo y dispuesto frente a aquello que le acontece.

Contribución al desarrollo de la persona mediante la educación, bajo el enfoque de la psicología humanista existencial.

Si bien es cierto que la idea de una educación holística que tiene en cuenta las dimensiones y la complejidad de lo humano no es nueva, y en muchos países de Latinoamérica este concepto se trajo —en su gran mayoría— por parte de instituciones de corte religioso. Posiblemente, estas no tenían una admiración hacia la libertad ni su ejercicio respecto a la existencia, y es probable que desde su corte directivo no fueran coherentes con esta premisa. En contraposición a esta visión, es importante resaltar que se han forjado pedagogías alternativas, donde se apuesta por el crecimiento autónomo en busca de elementos diferenciales a los de la hegemonía que ostenta la educación tradicional, pero que en su ejercicio aplicado aún no cuentan con mucho tiempo, y, por lo tanto, se tornan inmaduras frente a la imperiosa necesidad de cambio.

De esa manera, se hace vívido un panorama retador respecto al ejercicio docente o de la persona a cargo del aprendizaje. En ese sentido, Spence (2001) señaló que “nunca encontraremos las necesidades para una mayor y mejor educación, hasta que los profesores se conviertan en diseñadores de experiencias educativas y no simplemente replicadores” (p. 10), de modo que le adjudica a las autoridades educativas y a los futuros agentes de cambio del sistema una gran responsabilidad, dado que por su ejercicio profesional son ellos quienes deben asegurarse —o al menos en primera instancia preguntarse— por las acciones que se dirijan al aprendizaje significativo.

Se requiere que se interpelen frente a su trabajo y a su ejercicio profesional, pero, sobre todo, por el ser y la constitución del sujeto que se halla detrás de estos roles; por lo tanto, los contenidos a proponer deben ser sugestivos, y, asimismo, deben movilizar y conllevar al estudiante

a preguntarse frente a su quehacer en la existencia misma. Cabe anotar que “deben procurar que la importancia de estos no recaiga en sí mismos, sino también la manera en cómo este se le presenta al alumno” (Coll, 1988, p. 136).

Para esta visión de la psicología humanista existencial, que tiene en cuenta lo humano como elemento eje de su ejercicio, es fundamental ver la educación como una acción de libertad diaria y herramienta de desarrollo. Por ello, el campo donde este ejercicio se lleva a cabo no podría ser ningún otro que la existencia, la cual, lejos de ser categorizada, abstraída o administrada, debe ser vivida por la persona que trata de descubrirse a sí misma en ella, lejos de automatismos y sensible al aprendizaje, de donde este proviene, pero siempre tiene presente su finitud; configurándose a su vez como un elemento de motivación de cara a aquello que se lleva frente a la imposibilidad de la muerte y su completud.

De acuerdo con lo anterior, se tiene que el ejercicio de la educación bajo este prisma humanista existencial de la psicología, busca que las personas involucradas en él puedan notar que el aprendizaje significativo es aquel que les permite ver la vida con ojos de esperanza, y no frente a algo o a alguien en particular, sino como reto frente a lo que van siendo en el presente vs. quiénes pueden llegar a ser en el futuro. Esto en sí mismo se convierte en una razón para vivir. Tal como lo nombrara Frankl (2004), cuando dijo que “Lo que importa no es el sentido de la vida en formulaciones abstractas, sino el sentido concreto de la vida de un individuo en un momento determinado.” (p.131). El sentido de la vida, está en la búsqueda del mismo.

Por esta razón, es importante la voz de la psicología humanista existencial frente a la educación y cómo está la concibe. Cabe anotar que esta educación puede aplicarse en un contexto institucional frente a una premisa particular, o de manera complementaria como un ejercicio de apreciación respecto al crecimiento ontológico de los actores que hacen parte de ella, pero nunca se puede separar una motivación de la otra. Es un ejercicio de cada día, que está en pos del bienestar y el desarrollo de las personas que la viven, y aún más —de la manera como esta psicología la ha puesto en práctica desde su misma esencia—, como ejercicio profesional en la búsqueda de ser

coherente y guardando la esperanza de que una voz así pueda ser escuchada y aplicada en los diferentes contextos educativos.

Conclusiones

La educación es un elemento implícito dentro del ejercicio de la psicología humanista existencial, que adquiere relevancia frente a su esencia si esta brinda las condiciones para que exista un aprendizaje realmente significativo.

Estas condiciones son variadas, entre ellas, se encuentra la disposición que tienen los actores respecto al ejercicio educativo, la libertad de escogencia de contenidos y maneras de compartirlos, para su significación; una predisposición hacia la cosmovisión individual de los involucrados, así como una preponderancia frente a su experiencia de vida desde una perspectiva fenomenológica, y por supuesto ejerciendo estas dinámicas de aprendizaje dentro de cualquier contexto de interacción social, donde se tenga como fin particular el desarrollo humano integral. Este concepto debe ser entendido como una construcción que considera diferentes elementos del ser, y no solo un contexto de producción y crecimiento económico como normalmente es identificado.

La apuesta de la educación desde esta visión de la psicología humanista existencial, busca dotar de sentido la adquisición de información, hace hincapié en los contextos donde esta se moviliza, y la visión particular de los individuos que tienen la posibilidad de vivirla. De ese modo los compromete a generar acontecimientos educativos y experiencias integrales alrededor de diferentes contextos donde se generan las interacciones humanas, en los cuales se privilegia la existencia y sus particularidades dentro de la acción de evocar los contenidos en pos de su significancia.

Por lo tanto, para la psicología humanista, y desde su acervo existencial, el aprendizaje significativo no es solo un elemento más dentro del arsenal terapéutico o una meta emergente dentro de su quehacer, sino que es la esencia en sí misma de su ejercicio profesional. El aprendizaje

significativo se convierte entonces en sinónimo de transformación de las vidas de quienes tienen la oportunidad de vivirlo, puesto que, sin la significancia que le brinda cada individuo a los contenidos que recibe, la influencia de esta visión no sería eficaz en torno a su promesa de brindar sentido y bienestar a una existencia única e irrepetible de aquel sujeto que trata de experienciarla.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trias Ediciones.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje: Journal For The Study of Education and Development*, (41), 131-142.
- Fink, D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-bass.
- Frankl, V. (2005). Aporte de sentido a nuestra época [HTML].
<http://humanitas.cl/html/biblioteca/articulos/543.html>
- Frankl, V. (2004). *El hombre en búsqueda de sentido*. 131
- González, L. (2005). *La cara humana de la psicología II: Fundamentos clínicos y psicoterapéuticos de la psicología humanista*. Universidad de Manizales.
- Kierkegaard, S. (1967). *Journals and papers*. Indiana University Press.
- Maslow, A. (1965). The need to know and the fear of knowing. *Journal of Humanistic Psychology*, 68.
- Rogers, C. (2004). *Grupos de encuentro*. Amorrortu Editores.
- Rogers, C., y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Sartre, J. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf.
- Spence, L. (2001). The case against teaching. *Change magazine*. 33(6), 10-19.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO E INCLUSIÓN, DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO FACTORES DE
DESARROLLO HUMANO E INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL PROGRAMA DE TÉCNICO EN
ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA DEL CENTRO DE SERVICIOS DE
SALUD DEL SENA

JHACESIZ MARY HINCAPIÉ ATEHORTÚA

MAGÍSTER, SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA

SABANETA

2020

Artículo individual

Aprendizaje significativo e inclusión, desafíos de la educación

Jhacesiz Mary Hincapié Atehortúa¹

Resumen

El presente artículo aborda una revisión de los supuestos teóricos y plantea reflexiones desde lo formativo y lo que depara entorno a la educación desde el aprendizaje significativo, la inclusión y la integración social.

Realizado en el marco de la investigación “Prácticas educativas y aprendizaje significativo como factores de desarrollo e integración social en el programa de atención a la primera infancia del centro de servicios de salud del SENA”. El artículo se enfoca en resaltar el papel que cumple la educación como motor de transformación e integración social y personal. Hace visibles, retos de una formación integradora, con actitud y acompañamiento dialógicos que exige prestar atención a los saberes y a las condiciones del otro, una búsqueda continua y permanente de elementos y estrategias que encaren las urgencias más sentidas de la realización integral de los sujetos, a la vez que respondan acertadamente a los propósitos del desarrollo humano y la construcción social, sin dejar de lado la rigurosidad que debe contemplar la adquisición del conocimiento y la emocionalidad de lo pedagógico.

Palabras clave: educación, desarrollo humano, prácticas educativas, ambiente educativo, aprendizaje significativo, inclusión.

Abstract

¹ Hincapié A. J. M. Licenciada en Pedagogía de la Universidad Luis Amigó, Medellín. Especialista en Gerencia de Servicios Sociales. Estudiante de Maestría de Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales. Especialización Tecnológica en Procesos Pedagógicos de la Formación Profesional. Especialización tecnológica en proyectos.

The present article aims at offering a revision of the theoretical grounds and formative urgencies underpinning education from the perspective of significant learning, inclusion and social integration.

Carried out within the framework of the research “Educational practices and significant learning as factors of development and social integration in the early childhood care program of the SENA health services center”. The article focuses on highlighting the role of education as an engine of transformation and social and personal integration. It makes visible, challenges of an integrative formation, with an attitude and dialogical accompaniment that requires paying attention to the knowledge and conditions of the other, a continuous and permanent search for elements and strategies that face the most felt urgencies of the integral realization of the subjects, at the same time that they respond correctly to the purposes of human development and social construction, without neglecting the rigor that the acquisition of knowledge and the emotionality of the pedagogical must contemplate.

Keywords: education, human development, educational practices, educational environment, meaningful learning (significant learning) and social inclusion.

Introducción

Indudablemente, mirar la educación de cara al aprendizaje significativo y al desarrollo humano es poner la atención en lo formativo desde una construcción atravesada por el empuje pedagógico y la integración social, como elementos fundamentales para la completitud de lo humano en razón de sí mismo y de su cultura.

Lo Educativo y sus prácticas, no son una respuesta a lo productivo, son una razón del desarrollo humano, en la que la composición colectiva, se muestra como abanico de posibilidades

de crecimiento y transformación social, en la que la persona se vuelve protagonista y narradora desde su rol y desde el lugar que habita.

Siendo así, el reto de la educación se traslada y convierte en una formación integradora e integrante en clave del aprendizaje para la vida.

Educación

Un buen número de críticos modernos de la educación como Armand Mattelart, Richard Rorty, Cecilia Braslavsky, D. Sacristán, J. Ruiz de la Peña, Maria de la Luz Silva, Madelaine Arnot, entre otros y otras, continúan siendo referentes ante los grandes interrogantes que suscita el debate sobre el papel de la educación moderna ¿La formación integral de los individuos, hombres y mujeres, depende solo de lo institucional? ¿Se aprende para la vida y la resolución de problemas o solo para dar respuesta a momentos puntuales que exigen los largos y esquemáticos listados de logros y propósitos educativos? ¿Es la educación actual una puerta de entrada a la inclusión y al reconocimiento de hombres y mujeres? ¿Están preparados los docentes, instituciones y la sociedad en general para favorecer la participación social sin discriminación? ¿Se educa de manera integral y competente desde las cosmovisiones etnográficas y antropológicas modernas que le dan paso a la participación sin distingo de raza, sexo o religión?

Hay formas en que la educación puede contribuir a que los sujetos que la reciben sean portadores perennes de ciertos valores o, en su defecto, que carguen los estigmas de los errores y los estereotipos que generan cicatrices imborrables, no solo en la mentalidad sino en las actuaciones. La educación, por fortuna, no se reduce a las dinámicas del conocimiento, responde, además, a las múltiples y estratégicas formas de incluir a los sujetos de la educación, a que se integren progresivamente a las dinámicas sociales. Teniendo en cuenta que nadie se desarrolla aisladamente del entorno social.

Al respecto, los grandes maestros ofrecen lecciones que no se circunscriben a la palabra escrita. Se deslizan de manera silenciosa desde la oralidad espontánea y se consolidan con la fuerza que

emana del testimonio existencial, en ese más allá que trasciende los contenidos explícitos sobre los que versan, en apariencia, el estudio y la enseñanza. Afectan, en su sentido más extenso, la vida y el quehacer de sus alumnos, dejando una huella imborrable y personal.

Mientras persista una educación centrada en dar respuesta a los intereses de una visión sobre el globalismo económico, no dejaremos de ser un producto de la educación mercantilista que responde más a las esferas de intereses comerciales que a las condiciones del ser. Gusdorf (1969) coincide en afirmar que:

El conocimiento no es simple reflejo de las cosas en un espíritu; consagra el develamiento de una similitud de estructura entre lo conocido y el que conoce. Este develamiento de sentido se circunscribe a la esfera de una relación entre alumno y profesor (p. 82)

Así mismo, es imperativo que en la educación actual, motivada y acompañada por docentes cada vez más preparados, se ahonde por los sentidos de vida del educando, y en lo que permea su cotidianidad para que el ejercicio pedagógico sea significativo, como lo afirma Manen (1998) está consciente de esto, pero no obstante plantea como alternativa que el docente enfrente con la sensibilidad pedagógica esta problemática. Esto significa situarse en el mundo subjetivo del alumno para comprender cómo percibe y experimenta la experiencia educativa e intente ofrecerle respuestas acordes con sus sentimientos. Tal como se ha venido reconstruyendo y reconfigurado en las prácticas de la formación del SENA, institución de educación para el trabajo y el desarrollo humano que motiva el presente artículo y donde se realizó la investigación que lo inspira.

La educación requiere una dinámica permanente de colaboración entre estudiantes y profesores para que puedan vivir su vida en un mundo, donde los grupos de poder se han propuesto manejar a las personas como marionetas, imponiendo ideas e ideales, valores y valoraciones, modas, modos y modales. En este escenario, la mejor imagen del maestro, por tanto, es la de compañero; siempre dispuesto a caminar el camino que va de las sombras a la luz, persiguiendo, aspirando a la verdad, la desocultación, y, por tanto, el reconocimiento de la realidad (Platón, citado por Martin Heidegger en: La

doctrina de Platón acerca de la verdad Martin Heidegger. Cuadernos de filosofía.) (1952). La verdad abierta, incluyente, como de forma poética la refiere Machado (2003).

Educación: Desarrollo Humano y Prácticas Educativas

El marco del presente ejercicio investigativo, obligó a sus integrantes a realizar una reflexión pedagógica contrastada con la tradición cultural que ostenta la institucionalidad, a veces sesgada en los procesos formativos; contaminada por los pesos de la ideología y los estigmas sexuales, enclaustrado en las visiones separatistas que se ciernen sobre lo masculino y lo femenino. También fue fuente propicia de una sensibilización creciente por apostar por el favorecimiento de una tarea socializante y de una búsqueda permanente de respuestas a los problemas, la generación de nuevas preguntas que se suscitan en su entorno y en la relación que se establece entre el desarrollo humano, las prácticas educativas y el aprendizaje significativo, como ideario y motor de la relación dialógica entre el aprender y el vivir.

El mismo Gusdorf (1969) es explícito al recalcar el papel del maestro, expresando que “la educación consiste en el diálogo incierto entre dos personas de madurez diferente que dan testimonio de humanidad” (p. 149). Ello explica, por tanto, que las interacciones que se propician entre maestros - maestras y sus estudiantes son consideradas un diálogo permanente de vida, fecundo y verdadero, en el que no cabe la posible deformación entre la palabra y la existencia. Por tanto, una auténtica de formación integral desenmarcada del contexto social, no podría ofrecer mayores perspectivas a los estudiantes para aprender a vivir, a convivir o a enfrentar la realidad presente.

Así mismo, Freire y Faundez (2010) se integran al presente hilo discursivo insistiendo en que las prácticas educativas han de ser, mediadoras, ya que la relación maestro-estudiante, genera un acompañamiento de ayuda mutua, de estímulo y orientación permanentes que favorece el crecimiento en lo cognitivo, en lo comportamental, en lo emocional que pueden impactar en los entornos personales y sociales en las que se encuentra inmerso el estudiante y el maestro mismo.

De esta manera, educación y desarrollo humano, se constituyen en un binomio que plantea importantes desafíos a las instituciones, las familias y las sociedades en su conjunto.

El desarrollo humano, es un proceso continuo que se realiza en el contexto de los procesos de socialización que tienen como escenario fundamental la vida cotidiana. Esta, la vida cotidiana es, la vida de todo individuo, el lugar en el que la práctica vital se realiza, en el que sucede el encuentro entre las diferentes dimensiones del mundo de la vida: simbólica, social y material, y fundamentalmente el escenario en el que se produce el sujeto cultural e histórico.

En otras palabras, las prácticas educativas, deben favorecer una amplia convergencia tanto de potenciales humanos como de condiciones que orienten las distintas perspectivas de la construcción social y cultural; pues la educación y el desarrollo humano deberían ofrecer miradas distintas de la supremacía ideológica que consideraba como normal la tendencia de consolidar las injusticias históricas sobre las concepciones y diferencias entre hombres y mujeres, las brechas en torno a la participación social, a la procreación, al trabajo, al papel del hogar, la educación de los hijos, a los roles sexuales y a la negación de la identidad personal. No pueden, tampoco, las acciones pedagógicas y educativas, centrarse en miradas exclusivas sobre la condición de los sujetos que se forman bajo el desastroso determinismo económico que hace ver a hombres y mujeres como objetos de explotación y de enriquecimiento material al servicio unos pocos.

Ambiente Educativo

El clamor moderno de la educación aborda la necesidad de que cobren vida más enfoques pedagógicos y acciones tendientes a optimizar el direccionamiento estratégico de las instituciones y empresas buscan garantizar cada vez más la trascendencia de las relaciones y construcciones humanas, se piensa que es necesario explorar el ambiente educativo y describirlo, para que con el apoyo significativo de las comunidades educativas, se puedan fortalecer acciones en beneficio de todos y, si es posible, proponer otras alternativas.

La naturaleza de la crisis que afecta a la educación mundial ha sido definida por Mejía (2013) como disparidad entre los sistemas educativos y su medio ambiente, entre cuyas causas podrían destacarse las siguientes:

- El fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa que colocó en estado de sitio a escuelas y universidades.
- La aguda escasez de recursos que impidió a las instituciones educativas responder eficazmente las nuevas demandas.
- La inercia inherente a los sistemas de educación que originó una adaptación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas necesidades externas.
- La inercia de la sociedad misma, la pesada carga del comportamiento tradicional, los patrones de empleo e incentivos, la pérdida de los referentes de identidad y las estructuras institucionales que no han permitido utilizar óptimamente la educación y el poder que la misma proporciona.

Para dar mayor resalto a este aspecto, el centro gravitacional educativo no está en el aula, lo que sí podemos ubicar como punto de apoyo para la educación y la pedagogía es el conocimiento, es decir, ya salimos de una enseñanza privilegiada por un personaje que se llama profesor, para pasar a una gestión del conocimiento no liderada ni por espacios físicos ni por una persona, ahora lo que nos abre el mundo son otras mediaciones didácticas y tecnológicas que favorecen las condiciones y las posibilidades de aprender, pero con la certeza de que dicho aprendizaje ha respondido a auténticos procesos de promoción e integración. Pues no hay que olvidar que en el marco de la reflexión contemporánea de la educación toma sentido la urgencia de los ambientes educativos centrados en la formación por competencias, incluidas las emocionales y de interacción social, que llevan a hombres y mujeres a ser capaces de resolver los problemas o conflictos cotidianos, a veces muy distantes de los conocimientos puntuales que circulan en el aula de clase.

Aprendizaje significativo y desarrollo de capacidades humanas

Ante la crítica histórica que sobre la educación se ha construido, los adelantos de la modernidad esgrimen nuevas banderas y retos para la misma. Ya el papel de la educación no recae en figuras tradicionales del docente que premia y castiga. Ni en la función de la condición repetitiva del

aprendizaje, ni mucho menos en las posturas dogmáticas que defendían de manera monolítica ciertos preceptos y saberes. Hoy, los avatares sociales, geopolíticos, tecnológicos y culturales, han hecho posible que los aprendizajes deban responder de manera más acertada a las necesidades del contexto y de las personas que se forman.

Por tanto, el aprendizaje significativo, se transforma en significado psicológico para el sujeto. En interacción constante, en dinámica de crecimiento, en resolución de problemas, en optimización y en la toma de consciencia que sobre los perfiles y fortalezas deben centrarse los procesos formativos. Ello entraña, desde los planteamientos de Ausubel (1983), la necesidad de reconfigurar los aprendizajes y saberes de manera constante ya que la demanda y agilidad con que se movilizan y actualizan los conocimientos, exige que se desplacen las visiones de lo local sobre lo global, donde reside la importancia y el valor del cambio y la actuación en el contexto.

Este autor plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Teniendo presente que la estructura cognitiva, es el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como la organización de sus elementos.

Los principios del aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, para favorecer una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con mentes en blanco o que el aprendizaje de los alumnos comience de cero; pues no es así, sino que, los educandos podrán cimentar una serie de experiencias y conocimientos en pro de sus aprendizajes y de sus actuaciones, de manera tal que pueden ser aprovechados para su beneficio.

De tal suerte, es un reto trascendental adentrarse en este tema porque nos pone de cara con el reconocimiento de ambientes educativos, acciones pedagógicas, actitudes y hábitos que pudieran concretar con mayor credibilidad la existencia de un perfil integral y profesional tanto en estudiantes como en maestros; además, porque recobra valor el significado de las responsabilidades, los

conocimientos, los valores y la inclusión social en cada uno de los procesos de cualquier etapa educativa. Especialmente porque los seres humanos constituimos un ecosistema dotado de un ambiente afectivo y simbólico que nos proporciona los elementos necesarios para nuestro sustento emotivo y cultural. Es una construcción colectiva, donde participan muchas singularidades articuladas para generar la cultura, el conocimiento, los afectos y las emociones.

Por su parte, Sen (2000) en su libro *Desarrollo y libertad* plantea el reconocimiento del papel de las cualidades humanas en la promoción y sostenimiento del crecimiento económico, enfatizando en la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente juzga valedera. Según el autor el papel del desarrollo humano se basa en las oportunidades que tiene el ser humano a partir de sus capacidades para llevar una vida más libre y más digna.

En este contexto, para hablar del desarrollo de una sociedad hay que analizar la vida de quienes la integran, que no puede considerarse que hay éxito económico sin tener en cuenta la vida de los individuos que conforman la comunidad. El desarrollo es entonces el desarrollo de las personas de la sociedad. Por este motivo define concretamente que “el desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades de que disfrutaban los individuos”. (Sen, 1999, citado por London y Formichella 2006, p. 19).

El aprendizaje significativo desde la perspectiva kellyana refiere que el progreso del ser humano a lo largo de los siglos no ocurre en función de necesidades básicas, sino de su permanente tentativa de controlar el flujo de eventos en el cual está inmerso. Así como el hombre-científico (Kelly, 1963 p. 9) (una metáfora que se aplica a la raza humana) busca prever y controlar eventos. En esta tentativa, la persona ve el mundo a través de moldes o plantillas transparentes que construye y entonces intenta ajustar a los mismos las realidades del mundo. El ajuste no siempre es bueno, pero sin estos moldes, patrones, plantillas - que Kelly denomina constructos personales - la persona no consigue dar sentido al universo en el que vive.

En este sentido, el acto educativo no termina en el momento teórico (cognoscitivo), en la pura toma de conciencia de la realidad, sino que necesariamente debe implicar una acción destinada a transformar, a humanizar dicha realidad poniéndola en relación creativa con el hombre. Su objetivo, por

tanto, no consiste sólo en incorporar al educando a las estructuras económicas, políticas, culturales y religiosas existentes, sino en algo muy distinto: en capacitarlos para que como autores de su propia liberación transformen de una manera crítica, creativa y original su mundo mediante la acción.

De otra parte, el aprendizaje significativo desde el desarrollo cognitivo, según Vygotsky (1979), no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Para el autor, los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. En este proceso, toda relación/función aparece dos veces, primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico).

El aporte de este autor es importante en esta reflexión en tanto que reitera el valor del significado y significancia del aprendizaje porque está atravesado por múltiples factores de realidad desde el contexto social y cultural como expresiones diversas de ser y estar en la escuela y como motor del desarrollo humano.

El Aprendizaje significativo en la Teoría de los campos conceptuales, expuesto por Vergnaud (1990), sostiene que el aprendizaje sucede mediante las situaciones complejas que enfrenta el aprendiz, pues esto lo lleva a contextualizarlas y dicha contextualización permanece y si es positiva se repite, si por el contrario es negativa, la ocasión produce su desaprensión.

Bruner (1960), afirma que el aprendizaje significativo está fundamentado en la habilidad del educando para asimilar y memorizar lo aprendido, posteriormente para transferir ese aprendizaje a otras circunstancias de la vida, llevándolos a cabo desde su propia visión de mundo (p. 89). Lo fundamental de su teoría es la construcción del conocimiento mediante la inmersión del estudiante en situaciones problemáticas de aprendizaje, la finalidad de ésta es que el estudiante aprenda descubriendo.

El método del descubrimiento guiado, implica dar al aprendiz las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje a través de la acción directa. Pretende

impulsar el desarrollo de las habilidades que posibilitan el aprender a aprender y con él busca que los estudiantes construyan por si mismos el aprendizaje.

En tal sentido, la educación no prescinde de esfuerzos humanos porque ella encuentra en su ser mucho más que méritos de orden académicos. Supera, en cierto modo, lo puntual y lo literal y lleva al ser de cada persona hasta su propia afirmación. La formación invita a una madurez progresiva del espíritu humano en términos de construcción individual y grupal que busca como meta transformarse a sí mismo y a otros, en tanto que se coopera con la transformación del medio en el que se encuentra.

El aprendizaje viene a ser un procesamiento activo de la información que cada persona organiza y construye desde su propio punto de vista. Lo más importante del método, es hacer que los estudiantes se percaten de la estructura del contenido que se va aprender y de las relaciones con sus elementos, facilitando con ello la relación del conocimiento, que es clave del aprendizaje significativo, el desarrollo y la integración social, atravesados por múltiples factores de realidad.

Con un toque humanista, Novak y Gowin (1988, p 165) durante mucho tiempo trabajaron en el refinamiento, verificación y divulgación de la teoría del aprendizaje significativo, para proponer lo que él llama su teoría de educación, la cual considera que los seres humanos piensan, sienten y actúan y debe ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales las personas hacen eso. Cualquier evento educativo es una acción para cambiar significados (pensar) y sentimientos entre aprendices y profesores.

De igual modo, se refiere también a un intercambio de sentimientos. Un evento educativo, según él, está también acompañado de una experiencia afectiva. La predisposición para aprender, destacada por Ausubel como una de las condiciones para el aprendizaje significativo, está, para Novak, íntimamente relacionada con la experiencia afectiva que el aprendiz tiene en el evento educativo. Su hipótesis, que se comparte en esta reflexión, es que la experiencia afectiva es positiva e intelectualmente constructiva cuando la persona que aprende tiene provecho en la comprensión; recíprocamente, la sensación afectiva es negativa y genera sentimientos de inadecuación cuando el aprendiz no siente que está aprendiendo el nuevo conocimiento.

Predisposición para aprender y aprendizaje significativo guardan entre sí una relación prácticamente circular: el aprendizaje significativo requiere predisposición para aprender y, al mismo tiempo, genera este tipo de experiencia afectiva. Actitudes y sentimientos positivos en relación con la experiencia educativa tienen sus raíces en el aprendizaje significativo y, a su vez, lo facilitan.

Novak, como se ha expuesto, adoptó la teoría de Ausubel y, consecuentemente, el concepto de aprendizaje significativo. Sin embargo, él dio nuevos significados a este concepto y extendió su ámbito de aplicación en su teoría humanista de educación, a partir del cual, se puede rescatar que el aprendizaje significativo subyace a la construcción del conocimiento humano y lo hace integrando positivamente pensamientos, sentimientos y acciones, lo que conduce al enriquecimiento personal. Por ende, Novak, (citado por Moreira, 2012) expone que, “las temáticas o enseñanzas deben ser organizadas para facilitar el aprendizaje significativo y propicie experiencias afectivas positivas”. (p. 63).

El Aprendizaje significativo según Roger (1977), fundamenta su visión desde una perspectiva eminentemente fenomenológica, reconociendo en el poder de la persona el medio básico de llegar a aprender y a ser a través de las relaciones interpersonales que surgen en el aula. Considera que el objetivo más importante del aprendizaje consiste en alcanzar el crecimiento personal, lo cual se logra mediante una concepción de la vida basada en la libertad. Todo ello implica necesariamente que el hombre aprenda a utilizar sus propios sentimientos y aptitudes para descubrir y garantizar un proceso de autoaprendizaje permanente o aprendizaje auténtico. Roger, revive la visión Socrática, “no enseñar sino alumbrar” (p. 158), la cual señalaba como objetivo principal el descubrimiento propio de algún nuevo saber.

Por su parte, Gardner (2003) define el aprendizaje como la capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, y aunque algunos pretenden enfatizar en que su teoría postula una función individual y separada de cada una de las inteligencias que configuran su corpus teórico, se inclina en resaltar que: “la inteligencia es una capacidad que puede ser desarrollada y aunque no ignora el componente genético considera que los seres nacen con diversas potencialidades y su desarrollo dependerá de la estimulación, del entorno, de sus experiencias” (p. 1). Se coincide con el

autor al creer que el propósito de la escuela es desarrollar todas las inteligencias y ayudar a las personas a alcanzar metas que sean apropiadas para su inteligencia. Las personas que son ayudadas para hacer esto, van a ser más comprometidas y competentes, por lo tanto, más inclinadas a servir a la sociedad de una manera constructiva.

A partir de la investigación, el equipo insiste en que, además, del concurso de diferentes estrategias en las aulas y por fuera de ellas con el acompañamiento debido, se debe, no solo fortalecer el tratamiento de contenidos sino también, propiciar que tanto hombres como mujeres adquieran conocimientos y aprovechen sus habilidades. Por otro lado, se deben enriquecer los ambientes que propicien la formación integral, las interacciones, la solución de problemas, el uso de los materiales y se refuercen los compromisos ciudadanos.

Diversidad e inclusión en lo educativo

Por otra parte, cada vez que se aborda el asunto de la diversidad, confirmamos nuestro miedo a lo diferente, que es también el miedo a lo diferente que cada uno es para sí mismo. Por ello, antes de analizar más detenidamente este tópico, es preciso resignificar la siguiente frase: “dime quiénes son para ti los diferentes y cómo los excluyes, y te diré quién eres” (Galimberti, 2013, p. 399).

En el ambiente de formación conviven indistintamente hombres y mujeres que se dejan permear muy fácil por las apariencias y por los discursos sociales, doctrinales y políticos que permiten el flujo de todo tipo de estereotipos, modelos o posturas radicales del patriarcado tradicional. Ello constituye una grieta enorme, poco frágil a la vinculación social, distractora de compromisos solidarios y afín a los intereses de los esquemas sociales que subyugan y determinan que la exclusión social es necesaria para el bien de unos pocos.

Pero el referente no es la exclusión, el referente es la inclusión social, política y económica; ahora lo que se trata de promulgar es tener una base muy sólida en todos los sectores sociales para incluir a todo tipo de población sin discriminación de ninguna clase, abriendo el abanico de posibilidades para una sociedad más equitativa, más ecuánime, más civilizada y como dice Galimberti

(2013) en la situación actual, ser intolerantes no es solo una cuestión de mala educación y de atraso ético, sino que es además atraso cultural de quien todavía no ha entendido que el mundo en el que vive, que avanza exclusivamente al compás del mercado y de la técnica, se ha deshecho de todos los valores simbólicos de raza, etnia, identidad, individualidad, religiosidad y pertenencia, y los ha sustituido por simples criterios de funcionalidad y eficacia.

El itinerario planteado hasta aquí, nos hace pensar que, aunque los hilos que ata a la educación con el contexto humano y social son frágiles, ello no descarta que con el trabajo conjunto puedan llegar a convertirse en auténticos pilares de promoción, de formación integral y de desarrollo humano. Los múltiples ejercicios que se llevan a cabo en las aulas de clase, han de servir de confrontación directa ante las ambigüedades de los sistemas opresores y de las ideologías que discriminan al ser humano. Hombres y mujeres hoy abogan por acertadas prácticas que permitan la confluencia de saberes, capacidades, perfiles y de seres articulados con sus procesos existenciales y comunitarios.

Educar en la libertad, en la responsabilidad y en la autonomía marcando normas y límites

Consecuentemente con lo anterior, lo que se presenta como lucha social, es, no obstante, una confrontación con la ignorancia de hombres y mujeres, una ventana al reconocimiento de individualidades y un potencial que despeja las incertidumbres del futuro.

El permanente reclamo de una cultura educativa que cimiente los valores de la persona se soporta en los enfoques pedagógicos y educativos centrados en el valor y el respeto a la diferencia étnica y antropológica, y se afianza sobre la condición del ser en la perspectiva de la promoción integral. Las personas, así como los movimientos sociales, pueden ser artífices y solidarios con posturas que refrenden una educación progresista de cara a la superación de las desigualdades, al reconocimiento de sí mismo y a la inclusión social sin discriminación de ningún tipo.

Desde su teoría, Freire (1996) plantea tres argumentos:

El primero, dialogo frente al cooperativismo que supera la concepción constructivista, abarcando toda la comunidad como contractura de la realidad y del saber; segundo su

proyección daba cuenta de la transformación en el lugar de adaptación, perspectiva desde la que propone la transformación del entorno de aprendizaje; tercero igualdad de diferencias en lugar de diversidad, que supone el derecho a vivir las propias opciones. (p. 3)

Nos unimos, por ende, a la invitación de González (2005) para desentrañar la manera en que se puede auxiliar al estudiante a descubrir el origen de nuestras múltiples perspectivas y a descubrir el diálogo como la herramienta primigenia de la solidaridad y el compromiso con los demás.

Contemplamos con fervor la obligación de enfrentar los retos y las transformaciones sociales para rechazar con criterio los tentáculos de una cultura dominante y de superar los eufemismos que condicionan el valor y la dignidad humana a parámetros de los estigmas sociales, de los segmentos de clase, raza, credo o religión. Es necesario darle paso a la visibilidad de otros grupos e individuos que poco reconocimiento han tenido a lo largo de la historia.

La transformación de las relaciones de experiencia que deben dinamizar las acciones de clase, a la vez que acompaña y origina la redefinición de los conocimientos y saberes, debe promover, también la crisis del patriarcado, con los postulados de una profunda redefinición de la familia, las relaciones de género, la sexualidad y, por consiguiente, de la personalidad e identidad de hombres y mujeres. Pues no podemos aceptar una verdadera transformación o revolución sobre los saberes si no se asiste y se promueve una auténtica revolución sobre las personas que se educan. El futuro de la familia es incierto, pero el futuro del patriarcado, no: sólo puede sobrevivir bajo la protección de estados autoritarios y fundamentalismos religiosos.

Conclusiones

Las consideraciones generales que emanan de este escrito, han puesto de relieve, una mayor observancia y racionalización de las prácticas pedagógicas en relación con el aprendizaje significativo como factores de desarrollo humano e inclusión. La necesidad de seguir soportando procesos de educación centralizados en la memoria estéril, en la estandarización de modelos socioculturales que

alimentan la exclusión y la discriminación con la generación de brechas sociales, merece ser criticada con radicalización.

El conocimiento sigue siendo una tarea ingente en cualquier sociedad. Pero más allá de preparar al humano para enfrentar los complejos problemas del aprendizaje, es imperante que se fortalezcan las acciones encaminadas a que dicho aprendizaje responda de manera pertinente a una fluctuante complejidad del ser que se educa, mientras asume su rol en la sociedad que lo precede y contribuye a la vez a su satisfacción o realización personal, así como a responder por los problemas de su entorno.

No obstante, uno de los retos que se erigen para la educación moderna debe estar orientado a enfrentar la transición hacia nuevas formas de familia, pues ello implica una redefinición fundamental de las relaciones de género en toda la sociedad y, por lo tanto, de la sexualidad. Como los sistemas de personalidad están determinados por la familia y la sexualidad, también se encuentran en un proceso de cambio profundo.

El juicio razonable que esperamos de los ciudadanos conscientes y educados, ha de ser la consecuencia de procesos de integración social, laboral y cultural sin discriminación. Pues los aprendizajes que se han propiciado en ambientes colaborativos e incluyentes son una enorme celosía para mostrarse receptivos, sensibles y comprometidos por la naturaleza de aportes que hay que ofrecer a la sociedad y a la valoración integral por los hombres y mujeres que la integran. No siendo posible transformar nuestra genética biológica, en lo que respecta a procesos formativos integrales, sí es posible modificar los criterios y la racionalidad de quienes educamos en la medida en que los hacemos cada vez más conscientes y comprometidos con su entorno.

Por ello es preciso recalcar con Freire que la educación, encara profundas implicaciones políticas gracias a la formación de sujetos y ciudadanos críticos, especialmente por su capacidad de favorecer no solo la toma de consciencia ante los estados de opresión, sino a su vez, ante la posibilidad de generar consciencia frente al compromiso ciudadano.

Desentrañar la manera en que se puede acompañar al estudiante a descubrir el origen de nuestras múltiples perspectivas y a descubrir el diálogo como la herramienta primigenia de la

solidaridad y el compromiso con los demás. En la medida en que comprendamos la educación, por un lado, reproduciendo la ideología dominante, pero por el otro proporcionando, independientemente de la intención de quien tiene el poder, la negación de esa ideología (o su desvelamiento) por la confrontación entre ella y la realidad (como de hecho está siendo y no como el discurso oficial dice que es). En las realidades vividas por los educandos y por los educadores, percibimos la inviabilidad de una educación neutra (Freire, 2005). Dicho proceso se caracteriza como la formación de personalidades flexibles, capaces de llevar a cabo constantemente la reconstrucción del yo, en lugar de definirlo mediante la adaptación a lo que en otro tiempo fueron los roles sociales, que ya no son viables y que, por lo tanto, han dejado de tener sentido.

De acuerdo con Freire y Faundez (2010) la pedagogía como proceso implica el reconocimiento del otro y la posibilidad de un diálogo donde se permita la discusión y el enfrentamiento, necesarios en una relación dialógica, donde sea posible el conflicto y el enfrentamiento no de personas sino de la palabra de manera constructiva y positiva. Argumentan, de igual forma, que la comprensión de lo cotidiano contribuye a la capacidad de analizar la ideología dominante que nos afecta directamente en ese momento histórico en el que estamos.

En lo que concierne al criterio personal, como formadora e investigadora, considero que es imperativo enfrentar los retos y las transformaciones sociales para rechazar con criterio el entramado del poder, las máscaras de la cultura dominante y de superar, a la vez, los eufemismos que condicionan el valor y la dignidad humana a parámetros de los estigmas sociales, de los segmentos de clase, sexo, raza, credo o religión. Es necesario darle paso a la visibilidad de otros grupos e individuos que poco reconocimiento han tenido a lo largo de la historia.

Finalmente, y más allá de fortalecer a hombres y mujeres para enfrentar los complejos problemas del aprendizaje en cada una de sus etapas, es imperante que se fortalezcan las acciones encaminadas a que dicho aprendizaje responda de manera pertinente a una fluctuante complejidad del ser que se educa, mientras asume su rol en la sociedad que lo precede y contribuye a la vez a su satisfacción o realización personal, así como a responder por los problemas de su entorno.

Referencias

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México Trillas.

Galimberti, U. (2013). *Los mitos de nuestro tiempo*. Bogotá D.C.: Editorial DEBATE.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo.

Machado. (2003). *Antología poética. Nuevas canciones. Canciones del Alto Duero*. Edaf.

Max, M. v. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

Mejía, M. R. (2013). *Educación(es) en las(s) globalizaciones(es) (I). Entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*. Planetapaz. Expedición Pedagógica Nacional.

Novak, J. D., y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.

Roger, C. R. (1977). *Roger on personal power*. Delacort Press.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.

Sen, A. (2000). *El desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

DESARROLLO HUMANO: UNA MIRADA DESDE LO HUMANO

INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO FACTORES DE
DESARROLLO HUMANO E INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL PROGRAMA DE ATENCIÓN A
LA PRIMERA INFANCIA DEL CENTRO DE SERVICIOS DE SALUD DEL SENA

RUBÉN DARÍO TAMAYO ACEVEDO

Mg. SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA

SABANETA

2020

El Desarrollo Humano: una mirada general

Rubén Darío Tamayo Acevedo¹

Resumen

En este artículo se abordan, con un lenguaje sencillo, ideas importantes y generales que se han revisado en torno al desarrollo humano y que surgen en el marco de la investigación prácticas educativas y aprendizaje significativo como factores de desarrollo e integración social en el programa de atención a la primera infancia del centro de servicios de salud del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

Dentro de una visión general, se hace necesario aproximar la mirada al Desarrollo Humano (DH) desde lo humano, explorando las contribuciones de algunos científicos, quienes han aportado reflexiones desde las ciencias sociales que son a su vez base del comportamiento y despliegue, entre otros, del índice Desarrollo Humano, una mirada que nos plantea nuevas perspectivas y desafíos.

Palabras Clave: Desarrollo Humano, Ciencias Sociales, Comportamiento Humano.

Abstract

On this article, we approach important ideas that had been develop towards educational practices and meaningful knowledge from the investigation that took place on “Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)”, on the program “Tecnico Laboral por Competencias en Atencion a la primera infancia”.

From a general perspective, it’s necessary to take a look to human development from a human point of view, exploring the contributions of some Scientifics that have reflect from social

¹ Administrador de Recursos Humanos – CEIPA, Especialista en Gestión del Talento Humano - Universidad de Medellín, Magister en Solución de Conflictos - Universidad San Martín de Porres. Director de Gestión Humana – ALICO S.A. Correo electrónico: rubendata@gmail.com

sciences to give some new perspectives into the future and also contribute to the basis of human behavior. Human development, a look that gives us new challenges and perspectives.

Key words: Human Development, Social Science, Human behavior

Introducción

La economía del desarrollo desde sus inicios, según Griffin (1989), se ha ocupado fundamentalmente de la medición de lo material, esto es, del incremento del volumen de la producción de los bienes y los servicios. En general esta teoría partía del supuesto, de que un aumento de los ingresos generales, como sería un crecimiento del producto interno bruto (PIB) per cápita, aportaría de manera significativa en la reducción de la pobreza e incrementaría el bienestar general de la población. Esta premisa, estaba orientada a que la producción generaba rentas y que las rentas generaban, a su vez, mayor utilidad o bienestar económico.

La relación estrecha que existía entre mayor utilidad y menor pobreza se consideraba tan clara que muchos economistas estaban convencidos de que bastaba centrarse exclusivamente en el crecimiento económico para alcanzar buenos resultados en materia de objetivos de desarrollo. En otras palabras, el crecimiento se convertía no sólo en el medio para alcanzar el desarrollo sino en el fin mismo. Lo cual está muy lejos del abordaje hacia el desarrollo humano que se busca en este artículo.

Además de lo anterior, siempre se resaltó la importancia de la distribución de los beneficios generados por el crecimiento. La mayoría de las acciones, los planes y las proyecciones en torno a las mejores estrategias de desarrollo no iban más allá de discutir la forma de aumentar el incremento de la producción de los bienes y los servicios y con ello mejorar los resultados económicos.

Poco a poco se ha ido abandonando esa idea, dando paso a otros aspectos que también hacen parte de los componentes relacionados con las personas, donde la moderna teoría económica

del desarrollo, es decir, la rama de la economía que se ocupa de la mejora de las condiciones en los países empieza a considerar también otras dimensiones.

Con el fin de abordar de forma específica el concepto de desarrollo humano, es preciso tener presente que conlleva unas particularidades que van más allá del solo crecimiento y proceso cíclico del paso del tiempo, es una visión que se enfoca en el potencial del ser humano y que brinda significado a su existencia en búsqueda de lograr un alcance individual, de la mano con la construcción colectiva aportando así al desarrollo de los demás.

De esta manera se abre paso el Desarrollo Humano, constituyéndose como un tema importante de las dos últimas décadas y que es determinante por cuanto abarca las dimensiones de las personas, exigiendo de esta forma una mirada multidisciplinaria, además, que es el resultado de la interacción de muchos factores y diversos condicionantes que se centran en lo social, sumándose así a los existentes indicadores económicos.

El concepto de desarrollo humano viene abriéndose camino a partir de la segunda mitad del siglo XX en la década del 90 y su aparición ha estado muy relacionada con distintas dimensiones del ser humano en los diferentes aspectos de la vida como las necesidades, las aspiraciones y las capacidades en la búsqueda de lograr el bienestar del sujeto.

Muy cercano a la economía y a la administración, el Desarrollo Humano, ha sido definido por Sen (2000), como: un proceso de expansión de las capacidades humanas, comprendiéndose éstas como aquello que las personas pueden ser o hacer y que finalmente logran, y no a los bienes con los que se dispone ya que la provisión de bienes es necesaria más no suficiente para la ampliación de esas capacidades.

De otro lado, del tema de Desarrollo Humano se han ocupado desde diversos autores hasta organismos internacionales, tal es el caso del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD- que lo definen como “el proceso de expandir las opciones de las personas” (PNUD, 2010, p. 2).

Ideas generales sobre Desarrollo Humano

En los años 70 y 80, los debates sobre el desarrollo plantearon un enfoque alternativo que trascendiera al Producto Interno Bruto (PIB), primero haciendo mayor énfasis en el empleo, luego en el crecimiento redistributivo y por último en la satisfacción de las necesidades básicas de las personas.

Aspectos como los anteriores han contribuido de manera significativa en el sobre desarrollo humano, teniendo en cuenta que las personas requieren de diversos aspectos para sentirse bien, lo que permite que no sólo se les dé importancia a los aspectos económicos. Lo cual supone que va más allá, donde se deben buscar y aportar elementos que van a contribuir al bien estar de los individuos.

Por su parte, el tema del desarrollo humano apareció en los años 90 y representó un cambio radical que se puede esbozar en dos razones:

En primer lugar, porque cuestionaba la condición aprovechada que servía de fundamento a la economía del desarrollo. A partir de la obra de Sen (1990), el proceso de desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las capacidades de las personas y no como un aumento de la utilidad y del bienestar y satisfacción de lo económico. Es decir, el objetivo del desarrollo no es incrementar el producto sino propiciar que la gente disponga de mayores opciones, que pueda hacer más cosas, procurar una mejor calidad de vida, cuidarse y evitar algunas enfermedades y tener acceso al conocimiento.

Con lo anterior, se pueden abordar elementos que muestran que el concepto que se tenía de desarrollo viene ampliando su enfoque, de tal manera que el acceso a artículos de consumo no es lo único que contribuye a mejorar las capacidades humanas, pero lo hace de manera indirecta y no es un fin en sí mismo. Dicho de otro modo, poco a poco el concepto de desarrollo humano ha venido ocupando un lugar importante en diferentes sectores y renglones y se abre camino para estar cerca del producto nacional como primer y principal indicador del nivel de desarrollo.

Además de lo anterior, el concepto de desarrollo humano se ve complementado cuando también cuestiona el concepto comúnmente aceptado, según el cual el medio para alcanzar el desarrollo es la acumulación de capital. En cambio, y según las tesis de Theodore William Schultz (1961), el desarrollo humano prioriza la acumulación de capital humano.

Existe un reto muy importante, poder demostrar que la inversión que se pueda generar en educación podría producir rendimientos económicos tanto o más altos que los que se obtienen con la inversión en capital físico. Ya que el concepto de formación del capital humano excede el mero gasto en educación para abarcar también el gasto en investigación y desarrollo, generadores de nuevos conocimientos y de nuevas tecnologías; el gasto en la provisión de servicios básicos de salud, en programas de alimentación y en la provisión de servicios de planificación familiar. Es decir, que la inversión en seres humanos puede resultar igualmente productiva tanto si la meta es el aumento del producto nacional como la potenciación de las capacidades humanas.

La visión de un desarrollo centrado en las personas comienza a complementar la visión de uno centrado en los bienes de consumo. Se ubica a las personas sólidamente en parte del escenario: son simultáneamente el objeto de las políticas diseñadas y un instrumento fundamental de su propio adelanto.

Algunas consideraciones sobre la evolución del Desarrollo Humano

Los indicadores de desarrollo focalizados en el Producto Interno Bruto PIB han generado insatisfacción permanente por cuanto se centran sólo en la producción de bienes materiales. A principios de los años 70 se empezaron a oír voces desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Banco Mundial (BM) y otros entes internacionales, defendiendo una redistribución de la renta, definiendo para los pobres parte del resultado del crecimiento invirtiendo en activos de especial importancia para ellos. Esa estrategia de redistribución a partir del crecimiento era importante puesto que reconocía que el aumento de la producción no era suficiente por si solo para reducir la pobreza y alcanzar el desarrollo. A mediados de los años setenta, la OIT quiso dar un

paso más en el análisis afirmando que las prioridades del desarrollo tenían que cambiarse a favor de la creación de empleo y la satisfacción de necesidades humanas básicas tales como la necesidad de alimento, de vivienda y vestuario, de educación primaria y secundaria y de atención primaria de salud.

Pero al principio tanto la redistribución a partir del crecimiento como las necesidades básicas continuaban abordándose desde una perspectiva centrada en la producción de bienes de consumo. Más tarde la perspectiva de las necesidades básicas empezó a ver los bienes no como fin sino como medio para otros propósitos.

En los años 80 se hizo evidente que el crecimiento ya no podía darse por sentado, de la mano con ello, gran parte de América Latina y de África, se hundieron en una profunda crisis y los planes de desarrollo se focalizaron principalmente en la estabilización y el ajuste estructural. Pero las políticas convencionales empeoraron la situación económica, generando mayor desigualdad y pobreza.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reaccionó afirmando que era posible y deseable diseñar programas que protegieran a los pobres del grave deterioro de las rentas y preservara de los recortes del gasto público la salud básica, la alimentación, la protección de la infancia y los servicios educativos. Este enfoque, llamado ajuste con rostro humano, constituía un gran desafío frente a las corrientes anteriores para darle paso primero a las personas.

Para entonces los cimientos del desarrollo humano ya estaban colocados y el momento estaba maduro para su aceptación. Nuevos impulsos vinieron de la Mesa Redonda Norte-Sur y luego el Comité de Naciones para la planificación del desarrollo, donde ese comité decidió incluir en su informe de 1988 los costos humanos del ajuste estructural.

El Desarrollo Humano se afianzaría un año después cuando se trasladó al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD (2010) como asesor especial para que respaldara dicho concepto. A partir de 1990 ese organismo internacional comenzó a publicar anualmente un informe

sobre desarrollo humano -DH- que intentaba demostrar a los responsables de diseñar las políticas, los avances en la materia y cómo la estrategia podía traducirse en términos operativos.

El Informe se editó deliberadamente con el mismo formato que la publicación del Banco Mundial, dicho informe estaba escrito en un estilo simple y ameno, su análisis era más directo y sus recomendaciones más ubicadas en la realidad. Ha suscitado un enorme interés en todo el mundo y ha logrado tener una gran influencia, según se mostrará más adelante.

Afianzamiento del concepto de Desarrollo Humano

Según se ha revisado en los párrafos iniciales, la renta per cápita fue durante mucho tiempo el principal y más importante indicador del nivel de desarrollo y los cambios en dicha renta habían sido tradicionalmente el indicador más importante de progreso en materia de desarrollo. Desde la época del economista Arthur Pigou, el bienestar económico había estado sujeto a la medida del dinero, pero era insuficiente y por ello constituía una concepción demasiado limitada para hablar de bienestar. El cuestionamiento más serio del Producto Nacional Bruto (PNB) per cápita como índice de desarrollo fue el índice de calidad de vida física que se creó en los años 70.

En ese sentido, el pensamiento de Amartya Sen sentó las bases de nuevas reflexiones y posterior teoría del desarrollo humano y propuso una concepción distinta para medir y abordar dicho concepto. El enfoque superó la visión economicista centrada en el tener (dinero y mercancías), por una visión holística centrada en el ser y hacer de las personas (bienestar y capacidades) en el cual la participación de las instituciones juega un papel determinante en el desarrollo (Sen y Nussbaum 1993).

En la concepción teórica propuesta por Sen (2000), se define al desarrollo humano como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos, donde la libertad real (...) está representada por la capacidad de la persona para conseguir varias combinaciones alternativas de funcionamientos, [que, a su vez], permite [a la persona], en

los entornos sociales, económicos, culturales, políticos y medioambientales que se encuentre, realizar cosas valiosas para ellos y sus familias (p. 81).

Por lo tanto, el desarrollo no debe medirse con otro indicador que no sea el aumento de las libertades de los individuos, entendida como la construcción de entornos en los cuales se exprese la libertad individual de poder desplegar las capacidades y las más preciadas aspiraciones de los seres humanos. En este sentido, Sen (2000) señala que la justicia debe valorarse por las libertades reales que gozan los seres humanos para poder elegir su destino en función de sus propios valores personales y de ninguna manera por los bienes materiales o recursos que puedan disponer.

Así mismo, toda teoría de la justicia que tenga como orientación la búsqueda de la equidad debe partir de un tratamiento directo y profundo de las libertades reales que tengan las personas para elegir su propio estilo de vida y buscarlo de manera consecuente, aun cuando sus valores sean diferentes, dadas las enormes posibilidades de que cada individuo, en las modernas sociedades, pueda tener objetivos distintos del resto de los individuos que componen la sociedad, siendo esos objetivos valorados todos en condiciones de igualdad sin establecer jerarquías (Sen,2000).

Así, el objetivo del desarrollo se relaciona con “la vinculación de las libertades reales que disfruta la gente de una población determinada; donde, las personas deben ser vistas como agentes activamente involucrados, (...) en la construcción de su propio destino y no solamente como receptores” (Sen, 2000, p. 53).

Según señala el autor:

La libertad proporciona una perspectiva más amplia al juzgar la ventaja humana y por medio de ella evaluar el éxito social. Es en este ámbito donde la capacidad surge, como un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funcionamientos o, en términos menos formales, la libertad para lograr diferentes estilos de vida (Sen, 2000, p. 75)

En relación con el desarrollo humano, es necesario considerar que éste se encuentra fuertemente condicionado por el entorno económico, político, social, cultural y ambiental en el que se da; por ello, para garantizar su afianzamiento en el ser humano y brindar una mejora en la calidad de vida, la definición de las políticas debe incorporar tanto las necesidades individuales como las colectivas.

En tal sentido, Amartya Sen (2000) en su dimensión integral, clasifica las libertades en dos grandes grupos: constitutivas e instrumentales.

Las libertades constitutivas son aquellas básicas individuales que conforman el fin del desarrollo humano, porque se refieren a la vida humana. Son las que permitirán al ser humano alcanzar una vida con calidad; entre ellas podemos incluir una serie de capacidades elementales, la de evitar las privaciones básicas que limitan la vida (hambre, desnutrición, muertes prematuras o evitables) y también la adquisición de capacidades sociales y culturales básicas (lectura, escritura, cálculo elemental, expresión libre de ideas y valores, participación directa o indirecta en el sistema de gobierno de la comunidad). Cualquier programa de desarrollo humano debe asegurar la adquisición y expansión de estas libertades.

Por el contrario, las libertades instrumentales son aquellas oportunidades y derechos que contribuyen directa o indirectamente a la libertad general de las personas y se ofrecen, a través de los sistemas económicos, sociales y políticos. Entre estas libertades se encuentran los servicios económicos, las instituciones, las oportunidades sociales como los servicios de salud, las libertades políticas, las garantías de transparencia y la protección social y jurídica. Es decir, estamos hablando del entorno construido por la sociedad en un territorio determinado.

Revisado lo anterior y centrándose en las libertades humanas, se infiere que Amartya Sen evita la definición estrecha del desarrollo que lo reduce al crecimiento del PIB, al aumento de los ingresos, a la industrialización y al progreso tecnológico. Consecuentemente, para él, es importante considerar en el análisis del desarrollo, además del indicador de la expansión económica, el impacto de la democracia, las instituciones y las libertades públicas sobre la vida y las oportunidades de los

individuos. El reconocimiento de los derechos cívicos, una de las aportaciones de la democracia, que otorga a los ciudadanos la posibilidad de acceder a servicios que atiendan sus necesidades elementales y de ejercer presiones sobre una política pública adecuada.

Su preocupación fundamental es que los individuos sean capaces de vivir el tipo de vida que desean. El criterio esencial es la libertad de elección y la superación de los obstáculos que impiden el despliegue de las libertades, como, por ejemplo, la capacidad de vivir muchos años, de tener acceso a la educación, de ocupar un empleo gratificante, de vivir en un ambiente pacífico y seguro y de gozar de la libertad.

El escrito de una mirada general sobre el desarrollo humano plantea una situación relacionada con lo multidisciplinar, ya que una sola disciplina no ha logrado dar cuenta con claridad de las posibilidades para resolver las situaciones que las realidades humanas suscitan.

Los avances desde la lectura económica del desarrollo han alcanzado conocimientos importantes pero todos ellos fragmentan y fraccionan lo humano. El mayor desafío es consolidar una perspectiva integradora del desarrollo humano. Una perspectiva centrada en el reconocimiento de las personas desde sus múltiples dimensiones, que comprenda que el desarrollo va mucho más allá de la sobrevivencia o de la satisfacción de necesidades básicas, incluso superando el cumplimiento de metas para la disminución de la pobreza extrema, una mirada general sobre el desarrollo humano, deja abierta la posibilidad de consultar diferentes disciplinas que aporten al escrito.

Una mirada general sobre el desarrollo humano, busca como complemento una mirada clara y coherente con el cuidado de si, de los otros y de lo otro.

Datos importantes sobre el índice de desarrollo humano

En 1990 el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2010) lanzó el primer informe sobre desarrollo humano mundial y desde entonces se publica anualmente alcanzando cerca de 800 informes mundiales, regionales, nacionales y subnacionales. En este

informe se propuso una nueva concepción sobre el desarrollo, el llamado Desarrollo Humano, el cual definen como “proceso por el cual se ofrecen mayores oportunidades para los individuos” (PNUD, 2010, p. 33).

¿Qué se analiza?

Dentro de los aspectos que se analizan están temas como la expectativa de vida, la expectativa de años de escolaridad, el promedio de años de escolaridad y el ingreso bruto nacional per cápita.

El enfoque de Desarrollo Humano propuesto por el PNUD (2010) establece que lo que un individuo puede ser o hacer determina su calidad de vida. En este contexto se propone un Índice de Desarrollo Humano (IDH) como una opción alternativa a las mediciones netamente economicistas y se calcula a partir de indicadores que reflejan de manera cuantitativa las condiciones prevalecientes de elementos que permiten ampliar las capacidades de los individuos. De acuerdo con el PNUD (2010), los tres aspectos que se toman en cuenta como básicos para la población son: la posibilidad de lograr una vida larga y saludable, el acceso a la educación y la disponibilidad de los recursos necesarios para tener un nivel de vida decoroso. Sin esto, no serían factibles muchas otras oportunidades.

El estudio del Desarrollo Humano en términos agregados tiende a ignorar su aspecto distribucional, pues pasa por alto diferencias sistemáticas y potenciales entre los diferentes grupos de personas; en particular, entre hombres y mujeres. En este contexto, el Desarrollo Humano relativo al género y su medición resultan de vital importancia al considerar las brechas en el acceso a oportunidades entre hombres y mujeres. El estudio de la equidad de género toma importancia, ya que si no existe se tendrán problemas de distribución y acceso a las oportunidades que frenarán el desarrollo de toda la población.

Por otro lado, este estudio puede arrojar resultados que indiquen que en un municipio dado existen las condiciones mínimas necesarias para que las personas logren desarrollarse plenamente,

sin embargo, se debe hacer un análisis más profundo para conocer la distribución que éstas tienen en la población. En este contexto, el concepto de inequidad toma un sentido más amplio que en el caso de género, no sólo se busca conocer y medir si existen las mismas condiciones para que dos grupos (hombres y mujeres) logren desarrollar plenamente sus capacidades, se busca conocer si todos los individuos, estratos o grupos de la población tienen las mismas oportunidades.

El informe irá más allá de la narrativa dominante sobre la desigualdad, centrada en el nivel de ingresos, para considerar también otras dimensiones, como la salud, la educación, el acceso a las nuevas tecnologías y la exposición a crisis económicas o relacionadas con el cambio climático. Utilizará nuevos datos y métodos que destacarán cómo la desigualdad afecta la vida de las personas, superando las limitaciones que ofrecen las cifras promedio, y contará con una visión a largo plazo, abarcando más allá de 2030 y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El pasado 14 de septiembre de 2018 el PNUD lanzó el informe global de desarrollo humano con el título Índices e indicadores de desarrollo humano: Actualización estadística de 2018. Dicho informe concluye, entre otros asuntos, que el progreso continuado en el desarrollo humano se ve ensombrecido por las amplias desigualdades en el bienestar de las personas. En el mismo informe se califica a 189 países en aspectos como: educación, salud, pobreza y expectativa de vida.

Este ente internacional, en su último informe calificó a Colombia en la posición 90 de 189, comparado con el puesto 89 que ocupó nuestro país el año 2018, mostrando desmejora en tal puesto. Dicho índice le otorgó al país una calificación de 0.747, en una escala que va de 0 a 1, teniendo en cuenta tres dimensiones principales: longevidad y vida saludable, escolaridad y calidad de vida.

El IDH fue creado para hacerle caer en cuenta a los países que el crecimiento económico de un país no es lo único que se debe tener en cuenta para medir la calidad de vida de un territorio. En tal sentido el PNUD (2018) en sus documentos oficiales cita:

El desarrollo nacional de un país no sólo debe medirse por el ingreso per cápita, como había sido la práctica durante mucho tiempo, sino también por los logros en materia de

salud y educación, mostrando con ello de manera clara el avance en materia de los aspectos incluyentes y clasificatorios del Desarrollo Humano, donde ya hacen parte elementos muy determinantes en la vida de las personas.

¿Cómo está Colombia?

Para el caso de Colombia, el PNUD indicó que el país tiene 74,6 años de expectativa de vida; 14,4 de expectativa de años de escolaridad; 8,3 años de promedio de escolaridad y USD \$12.938 de ingresos nacionales brutos per cápita.

Para el último informe, presentado de manera resumida en la Tabla 1., el PNUD (2018) concluye los siguientes puntos que engloban la situación mundial según los estándares del Índice de Desarrollo Humano:

- Hoy la mayoría de las personas vive más, tiene un nivel mayor de educación y más acceso a bienes y servicios. Sin embargo, no quiere decir que vivir más signifique que se vaya a disfrutar la vida durante más años o que tener más tiempo de escolarización se traduzca en mejores capacidades o conocimientos.
- Los países que sufren conflictos pueden presentar pérdidas en su Índice de Desarrollo Humano y puede afectar a varias de las generaciones venideras.
- Las mujeres presentan valores en el IDH inferiores al de los hombres en todas las regiones y se ven enfrentadas a barreras que impiden su empoderamiento.
- La degradación ambiental pone en riesgo los logros en materia de desarrollo humano.

Tabla 1 Países con Mejores – peores índices de Desarrollo Humano

<u>Países con mejores IDH</u>		<u>Países con peores IDH</u>	
<u>Puesto</u>		<u>Puesto</u>	
1	Noruega (0,953)	185	Burundi (0,417)
2	Suiza (0,944)	186	Chad (0,404)

3	Australia (0,939)	187	Sudan del sur (0,388)
4	Irlanda (0,938)	188	República Centroafricana (0,367)
5	Alemania (0,936)	189	Nigeria (0,354)

Fuente: PNUD 2018

Con indicadores cuantitativos que permitan tomar decisiones sobre la distribución, acciones afirmativas para la equidad, la garantía, protección y restablecimiento de los derechos de los niños y las niñas, definir nuevas políticas de empleo, reformas agrarias y tributarias, lo importante es recordar siempre la afirmación de Rosenberg (1994): "el punto clave del concepto de desarrollo humano es que el ser humano es y debe ser el centro y el foco del esfuerzo de desarrollo" (p 175) y en este sentido, nuestro desafío es seguir nutriendo la conceptualización del desarrollo humano, pensando lo humano en su integralidad, en su capacidad y potencialidad.

Conclusiones

El enfoque del Desarrollo Humano se centra en mejorar la vida de las personas, en lugar de creer que el crecimiento económico llevará de forma automática a mejores oportunidades para todos, el crecimiento económico es un importante medio para el desarrollo, pero no el único.

El Desarrollo Humano consiste en dar a las personas más oportunidades para vivir una vida que valoren, lo que en la práctica significa desarrollar las capacidades y tener la oportunidad de poder usarlas.

Amartya Sen (1998) ha aplicado su teoría a la educación en el marco del desarrollo socioeconómico, y con ello, el papel de la educación en su concepción del desarrollo y su función en el Índice del Desarrollo Humano constituyen unas aportaciones muy importantes, que plantean desafíos a las instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, donde se realiza la investigación que da paso a este artículo. Siendo una institución pública que forma para el empleo y el desarrollo humano, se viene revisando y abocada a serias reflexiones y transformaciones.

El enfoque de las capacidades permite comprender la importancia en la educación en contextos sociales con desigualdades económicas, culturales y de género. Así mismo, permite

evaluar la calidad educativa por su contribución a lo que las personas alcanzan en términos de una vida con bienestar.

El Desarrollo humano enfocado en las capacidades, puede estar frenado hasta que no se definan los planes y programas que garanticen resultados, así como ocurre en las sociedades y se consideren indicadores diferentes a los económicos.

En el establecimiento general de las políticas del Estado, se puede identificar que existen intereses en cambiar los elementos convencionales que se han tenido en cuenta en el desarrollo humano, pero realmente no es fácil, ni tampoco se nota de manera clara que los gobiernos estén interesados en el reconocimiento de esos elementos diferentes a los ya tradicionales económicos que contribuyan de manera eficaz al desarrollo humano. Parece que la inclusión de los componentes no económicos en los planes de desarrollo es más como una concesión obligada que un reconocimiento de que hacen parte integral del objetivo general de un gobierno.

Es claro que hoy se le da mayor cabida e importancia que antes a los temas sociales, pero al parecer dicho reconocimiento se ha hecho más como moda o incluso imposición, porque la orientación de los entes gubernamentales en cuanto a los temas de educación, salud, pensionales, entre otros, experimentan una reducción en los niveles de inversión en el gasto público. La orientación de los programas financiados y atendidos por el Estado hacia los sectores más necesitados tiene el agravante que se ofrecen a través del sector privado como principal proveedor, dando con ello cuenta clara de la prevalencia de los intereses particulares de unos pocos sobre los intereses generales de la población menos favorecida y que terminan por enriquecerlos aún más en contravía de las múltiples, identificadas y poco atendidas necesidades del pueblo.

Parece que aún falta bastante para reconocer que la distinción entre el sector económico y el social es artificial, además que la inversión en lo social es una vía fundamental para potenciar las capacidades, que mejorar las capacidades es un objetivo determinante en el desarrollo y que la destinación de presupuesto en el tema social es realmente una forma de inversión en capital humano que produce altos rendimientos. En tal sentido el concepto y las prácticas de desarrollo humano

seguirán desafiando con nuevas ideas la posición permanente de un sistema económico más orientado a lo financiero que a lo social.

Referencias Bibliográficas

- Griffin, K. (1989). *Alternative strategies for economic development*. London: Mac Millán.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- PNUD. (2010). Actuar sobre el futuro: Romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Rosenberg, H. (1994). El índice de desarrollo humano. Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana. O.P.S., 117(2).
- Schultz, T. W. (1961). Capital formation by education. *The Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sen, A. (1990). *Development as capacity expansion*. London: Mac Millan.
- Sen, A., y Nussbaum, M. (compilad.). (1993). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuadernos de Economía*. 17 (29), 73-100