

EDUCACIÓN
PÚBLICA
Y GRATUITA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Maestría en Educación

Fortalecimiento de las competencias del equipo de instructores técnicos del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquía en la Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial del SENA, formación intercultural y diseño de estrategias pedagógicas inclusivas.

Trabajo Final de Maestría

Proyecto de innovación pedagógica y didáctica

Autor

Rafael Arias Mejía

Director Dr. César Tello

La Plata, 12 de febrero de 2025

Agradecimientos

A Kuwai, espíritu creador y protector, al padre Orinoco a sus hijos e hijas, a Migdalia Gisela, a María Paula, al Dr. César Tello, al Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, a la Escuela Nacional de Instructores “Rodolfo Martínez Tono” a la Universidad Nacional de La Plata, a todos los servidores y servidoras del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia, a los instructores e instructoras del SENA Regional Vichada, a sus jóvenes y adultos aprendices.

Índice

I. Introducción.....	7
<i>Objetivo general</i>	16
<i>Objetivos específicos</i>	16
<i>La concepción de un proyecto de innovación pedagógica</i>	16
II. Contextualización institucional	18
<i>¿Qué es el SENA?</i>	18
<i>Estructura organizacional del SENA</i>	22
<i>Funciones y deberes del SENA</i>	27
<i>Presencia del SENA en el territorio nacional:</i>	28
<i>Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia</i>	30
III. Marco conceptual	33
IV. Propuesta del proyecto de innovación pedagógica	48
<i>Fases del proyecto de innovación pedagógica</i>	48
<i>Planteamiento inicial</i>	48
<i>Diseño</i>	50
<i>Actividad A. Grupo de discusión analítico. (Instructores técnicos)</i>	51
<i>Actividad B. Entrevista semiestructurada (Aprendices indígenas)</i>	52
<i>Actividad C. Taller teórico reflexivo con Estrategia de escape (Instructores técnicos)</i>	53
<i>Actividad D. Elaboración del plan de innovación.</i>	55
V. Ejecución e implementación de la propuesta.....	58
<i>Actividad A. Grupo de discusión analítico (Instructores técnicos)</i>	58
<i>Actividad B. Entrevista semi estructurada (Aprendices indígenas)</i>	61
<i>Actividad C. Taller teórico-reflexivo (Estrategia de escape. Instructores técnicos)</i>	64
<i>Actividad C. Plan innovador (Instructores técnicos – aprendices indígenas)</i>	66

<i>Evaluación</i>	68
VI. Resultados y análisis.....	72
<i>Actividad A. Grupo de discusión analítico (Instructores técnicos)</i>	72
<i>Actividad B. Entrevista semi estructurada (Aprendices indígenas)</i>	85
<i>Actividad C. Taller teórico-reflexivo (Estrategia de escape. Instructores técnicos)</i>	93
<i>Actividad D. Plan innovador (Instructores técnicos – aprendices indígenas)</i>	97
<i>Análisis evaluación de la propuesta de innovación pedagógica</i>	100
VII. Reflexión final.....	105
VIII. Referencias bibliográficas	107
IX. Anexos	111
X. Grupo de discusión: análisis del eje temático misional de la PIAEPD	111
XI. Entrevista semiestructurada: voces de los aprendices indígenas del CPTAO	114
XII. Estrategia de escape	117

Índice de figuras

Figura 1. Componentes de la problemática en el CPTAO.....	13
Figura 2. Organigrama del SENA.	23
Figura 3. Regionales SENA.....	29
Figura 4. Taller teórico-reflexivo. Estrategia de escape	52

Índice de cuadros

Cuadro 1. División geográfica macrorregiones y regionales.....	29
Cuadro 2. Cifras de gestión Regional Vichada 2023	30
Cuadro 3. Cifras de atención Regional Vichada 2023	31
Cuadro 4. Plan de trabajo y cronograma	49
Cuadro 5. Preguntas orientadoras grupo de discusión analítico	50
Cuadro 6. Preguntas entrevista semiestructurada	51
Cuadro 7. Preguntas orientadoras co-creación plan innovador	55
Cuadro 8. Programas de formación en etapa lectiva vigencia 2024.....	58
Cuadro 9. Aprendices indígenas en los programas de formación del CPTAO.....	61
Cuadro 10. Rúbrica evaluación implementación del proyecto.....	67
Cuadro 11. Plan innovador	95
Cuadro 12. Análisis evaluación propuesta de innovación pedagógica	98

Resumen

El presente proyecto de innovación pedagógica tiene como propósito fundamental mejorar la formación de los aprendices indígenas en el Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia, alineándose con la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial del SENA. En un contexto donde los pueblos indígenas enfrentan desafíos significativos en el acceso y la calidad de la formación, este proyecto busca abordar las necesidades específicas de estos aprendices, promoviendo su inclusión y participación activa en el proceso formativo. El objetivo general del proyecto es crear un entorno de aprendizaje que no solo respete, sino que también valore las diversas cosmovisiones y prácticas culturales de los pueblos indígenas del Orinoco. A través de la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas inclusivas, se pretende facilitar una Formación Profesional Integral intercultural que reconozca la riqueza cultural de los aprendices y potencie su desarrollo personal y laboral. Para cumplir con este objetivo, el proyecto se centra en el diseño de programas que integren saberes ancestrales y competencias técnicas modernas, así como en la capacitación continua de los instructores en metodologías inclusivas. Se prioriza la creación de espacios de diálogo y reflexión, donde tanto instructores técnicos como los aprendices indígenas se sientan escuchados y valorados y se fomenta la conexión con los pueblos indígenas para adaptar los programas a sus realidades. En suma, este proyecto no solo busca transformar el proceso formativo en el centro de formación, sino también contribuir al fortalecimiento del tejido social y comunitario, mejorando la calidad de vida de los aprendices de comunidades étnicas diversas, promoviendo su empoderamiento a través del proceso de la Formación Profesional Integral que ofrece el SENA en el territorio.

Palabras Clave: Pueblos indígenas, formación intercultural, diversidad cultural, Orinoco.

I

Introducción

Este Trabajo Final de Maestría se desarrolla para presentar en el marco de Maestría de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en la modalidad proyecto de innovación pedagógica y didáctica.

Surge de mi preocupación por la tarea que llevo a cabo en El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de orientar a mis colegas instructores e instructoras pedagógicamente, complementando sus saberes técnicos, para ponerlos al servicio de la labor de formar integralmente para el trabajo y para la vida, a colombianos y colombianas, en un territorio históricamente con poca presencia del Estado, y en donde la mayoría de sus habitantes se reconocen como parte de los pueblos originarios del territorio, hoy conocido como los llanos orientales de Colombia.

Donde he observado que la apuesta por el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural en el SENA tiene unas bases normativas coherentes y válidas, pero que aún se requiere que estas permeen toda la organización, especialmente en el equipo de instructores e instructores por ser los responsables de planear, ejecutar y evaluar el proceso de la Formación Profesional Integral y en este caso particular del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia, en donde se atienden poblaciones en su gran mayoría en condiciones de vulnerabilidad.

En este sentido es clave plantear el contexto problemático donde realicé el proyecto, con la caracterización temática y de algún modo plantear la importancia y necesidad de intervención con este proyecto de innovación, lo cual realizaré de modo hilvanado en esta introducción.

Planteado esto debemos considerar que el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) es una institución pública en Colombia con 67 años de experiencia en la formación para el trabajo y el desarrollo humano. Su objetivo principal es capacitar a los colombianos y colombianas en diversas áreas ocupacionales para contribuir al desarrollo del país.

El SENA se destaca por su enfoque integral de formación, que combina lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, preparando a los aprendices para enfrentar los desafíos del mundo laboral y de la vida. Esto significa que no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades prácticas y una actitud positiva hacia el trabajo.

El SENA se adapta a las necesidades de los sectores productivos y del contexto nacional e internacional. Ofrece programas de capacitación que son relevantes y actualizados, para que los aprendices estén preparados para las demandas del mercado laboral.

El impacto del SENA en Colombia ha sido significativo. Gracias a su labor, muchas personas han mejorado sus condiciones de vida y han tenido acceso a mejores oportunidades de empleo. Además, el SENA ha contribuido a fortalecer el sector empresarial del país y a fomentar la innovación.

El SENA es un modelo de Formación Profesional Integral muy relevante, no solo para Colombia, sino también para otros países que buscan fortalecer el desarrollo de su talento humano. Su enfoque integral y su adaptabilidad a las necesidades del mercado laboral lo convierten en una institución líder en la formación por competencias para el trabajo.

En concordancia con la misión de la entidad, el SENA adoptó la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial (PIAEPD), mediante el acuerdo 0010 de 2016, priorizando el uso de los recursos locales, la creación de protocolos para la atención de poblaciones diversas y el desarrollo de proyectos de evaluación y seguimiento.

Implica inclusión, equidad y pertinencia en la Formación Profesional Integral, al promover la interacción positiva entre poblaciones diversas y el fortalecimiento de las competencias que permitan su inclusión social. Así mismo, la necesidad de adaptar sistemas y procedimientos nuevos para la atención a una sociedad diversa y garantizar la equidad y la inclusión.

Es importante señalar que la Política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial se diseñó en relación con la Constitución Política de Colombia, donde se estableció que Colombia es un país democrático, participativo y pluralista y que el Estado protege la diversidad étnica y cultural de la nación (Véase Art. 1° de la Constitución Política de Colombia. Principios fundamentales, 1991).

El SENA está llamado a liderar procesos que se adapten a los cambios sociales y comportamentales de una sociedad integrada por poblaciones diversas, tal y como sostiene el acuerdo 0010 de 2016 en su considerando, definiendo el enfoque diferencial como una forma de analizar, actuar, valorar y garantizar el desarrollo de poblaciones en condición de vulnerabilidad por razones económicas, sociales, étnicas, territoriales, de género y que son sujetas de especial protección por parte del Estado.

En este sentido y tomando Ibáñez et al (2018) podemos considerar que es necesario promover la educación intercultural de manera transversal, para el caso del SENA especialmente en la formación de los instructores para lograr los mencionados objetivos, no implica enfocarse únicamente en las personas de culturas minoritarias. Más bien, se trata de aprovechar la oportunidad para enriquecer la calidad formativa de todos y todas, partiendo de la comprensión profunda de lo que significa la interculturalidad desde la perspectiva de quienes pertenecen a estas culturas.

En este orden de ideas, el desarrollo de una cultura con Enfoque Pluralista y Diferencial en los procesos estratégicos, misionales y de soporte del SENA, que, a su vez, son los mismos ejes de la PIAEPD, implica promover la inclusión y la diversidad en las actividades y decisiones de la organización. Se busca reconocer y respetar las diferencias individuales, fomentar la igualdad de oportunidades y garantizar la participación activa de todas las personas, independientemente de sus características particulares. Esto se traduce en la implementación de políticas, prácticas y procedimientos que consideren las necesidades y perspectivas diversas de la población atendida, creando un entorno inclusivo y equitativo para todos los involucrados.

Por lo mencionado anteriormente los instructores e instructoras del SENA, como responsables del proceso misional de la institución, es decir, del eje misional de la Política, adquirieron el compromiso de llevar a cabo los esfuerzos que sean necesarios para llevar a la práctica en los ambientes de formación, la atención de los aprendices de poblaciones vulnerables de manera inclusiva y equitativa. En este caso específico, los instructores e instructoras del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquía enfrentan desafíos particulares al impartir formación a comunidades étnicamente diversas. La diversidad cultural y lingüística de los nueve pueblos indígenas del territorio, cada uno con su cosmovisión y lengua propias, requiere enfoques pedagógicos inclusivos y didácticas emergentes, culturalmente sensibles para un proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad y pertinencia.

Resulta fundamental en el contexto de este proyecto de innovación pedagógica, establecer definiciones conceptuales clave que conforman la base de esta iniciativa amparada bajo la Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial institucional.

Según el Estatuto de la Formación Profesional del SENA, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe enfocar en el desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos, así como actitudes y valores para la convivencia social. Esta formación capacita a las personas para desenvolverse en actividades productivas, implicando no solo el dominio operacional e instrumental de una ocupación específica, sino también la adaptabilidad a cambios constantes y la capacidad de solucionar problemas eficazmente. Es un proceso que culmina con la certificación en competencias, involucrando la búsqueda y el fomento de la generación de pensamiento creativo y crítico de los aprendices para su desarrollo como seres humanos (SENA, 1997).

En consonancia con la perspectiva de Marengo (2022), la Formación Profesional Integral, se convierte en un escenario primordial para generar y poner en práctica los saberes socialmente productivos. Estos saberes van más allá de la simple asimilación de conocimientos técnicos, ya que exigen la habilidad de aplicarlos con pensamiento crítico y creativo dentro de contextos laborales concretos. Esto implica adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado y aportar al progreso social y económico, estas ideas del autor, se corresponden de manera casi idéntica, con

el Estatuto de la Formación Profesional Integral del SENA.

El rol de los instructores e instructoras del SENA es crucial, por lo cual resulta especialmente llamativa es la definición de 'instructor-tutor' según el glosario institucional del SENA. Este rol es decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actuando como facilitador, orientador, apoyo y evaluador del aprendiz durante su formación (SENA, 2019).

Además, al considerar el contexto del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia (CPTAO), resaltan características significativas. Este centro de formación del SENA, ubicado en el departamento del Vichada, ocupa un área considerable del territorio colombiano y atiende a una población diversa, donde el 78 por ciento del territorio se dedica a actividades forestales o agrosilvopastoriles (DANE, 2018). Además, alberga a diversos pueblos indígenas, como se había mencionado antes, cada uno con su cultura, lengua y cosmovisión propias.

Toda esta información contextual es esencial para comprender la complejidad y diversidad de la población y las dinámicas educativas en el CPTAO, lo que constituye la base de partida para proponer estrategias innovadoras en el ámbito pedagógico, frente a la orientación inclusiva de la Formación Profesional Integral para atender a poblaciones en condición de vulnerabilidad por razones étnicas.

Con base en lo anterior y para abordar la problemática de este proyecto de innovación me permito traer un estudio previo que realicé (Arias Mejía, 2021) donde observé los siguientes elementos: primero, existen diferentes percepciones entre instructores e instructoras del CPTAO sobre la implementación en la Formación Profesional Integral del enfoque pluralista y diferencial, particularmente en las sesiones formativas. Esta falta de equilibrio en la comprensión de las directrices institucionales puede incidir en la aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas, tanto negativa como positivamente, adicionalmente y como componente derivado de esta situación, se identificaron limitaciones en la comunicación, en razón al no reconocimiento de las diversas cosmovisiones de los pueblos indígenas del bajo Orinoco.

Segundo, las interacciones entre instructores y aprendices indígenas son respetuosas pero complejas, para ampliar esta afirmación se mencionan los siguientes testimonios procedentes de la discusión de la investigación previamente mencionada:

“Al preguntarle a los aprendices que se auto reconocieron como pertenecientes a alguno de los pueblos indígenas del territorio, por qué mantenían una actitud reservada y en algunos casos pasiva durante las sesiones formativas, los entrevistados entregaron dos respuestas, la primera asociada a que sienten vergüenza al tener que hacer sus participaciones en su segunda lengua, la cual es el español, lo cual desvela la inseguridades normales del uso de una lengua diferente a la nativa en contextos socio culturales ajenos al propio y este caso específicamente en los procesos formativos del CPTAO, en la segunda respuesta, el cien por ciento de los aprendices de los pueblos indígenas respondieron que el silencio es altamente apreciado en sus comunidades y que el escuchar al territorio y a los demás, tiene una gran importancia asociada con su manera de entender la vida.” (Arias Mejía, 2021).

Escuchar estas voces de nuestros aprendices acerca de aspectos sus culturales, permite comprender y aceptar la necesidad de acoger estrategias pedagógicas innovadoras inclusivas en el proceso de la Formación Profesional Integral del SENA.

Tercero, el desarraigo cultural, un alto porcentaje de los aprendices indígenas acogió el español como lengua materna, planteando la necesidad de fortalecer la identidad cultural y lingüística, desde la incorporación y valoración de sus lenguas y saberes ancestrales en el proceso formativo.

Por ultimo y no menos importante, se ha evidenciado la baja representatividad de aprendices indígenas en el CPTAO, a pesar de ser la población mayoritaria en el territorio, lo cual podría ser una consecuencia de la falta de elementos que aporten a lograr formación para el trabajo intercultural desde el SENA Regional Vichada. Para lograr una mejor comprensión se presenta el esquema a continuación:

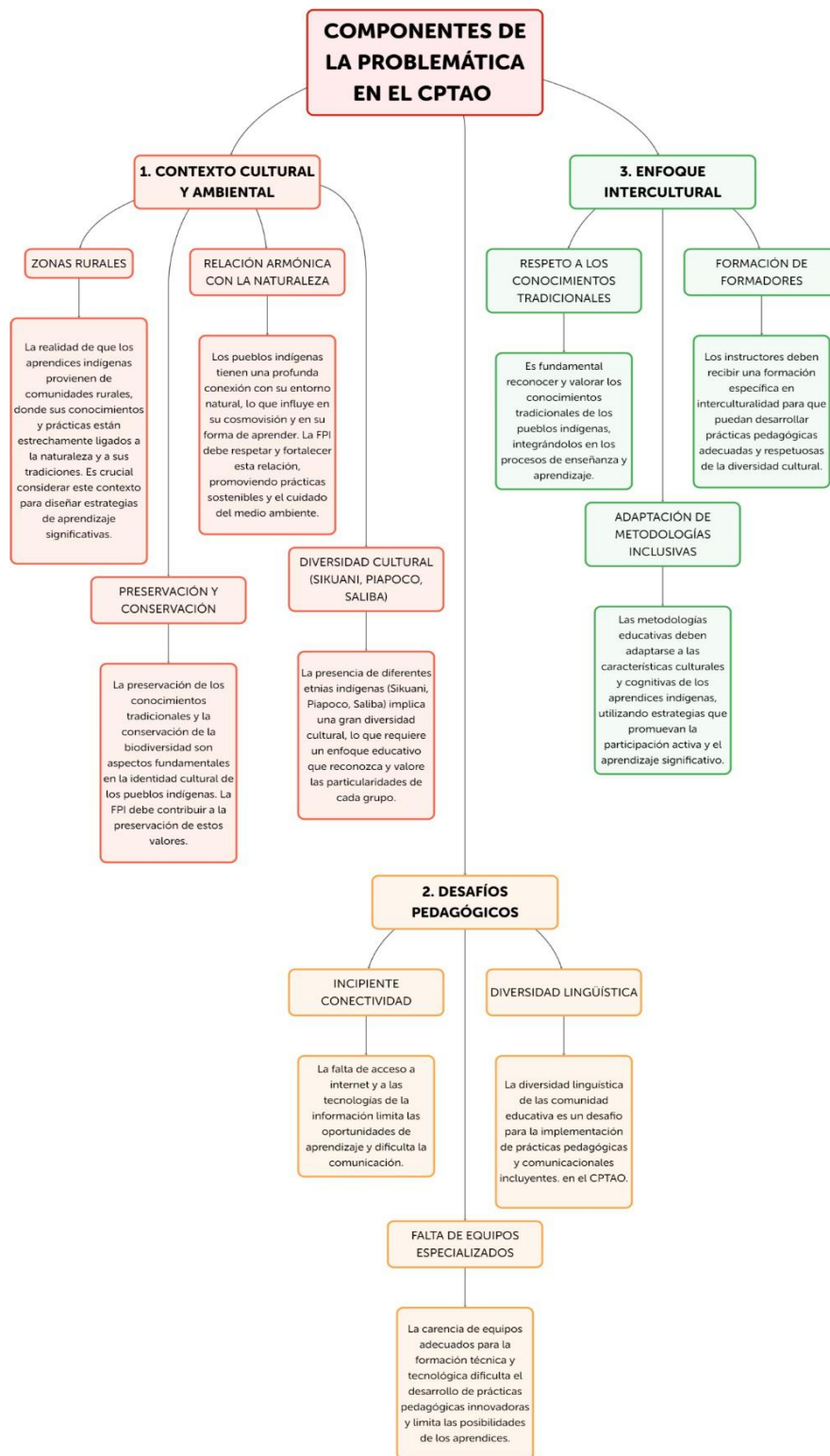


Figura 1. Componentes de la problemática en el CPTAO.

Los componentes de la problemática descritos en el esquema anterior, se entretajan para formar un contexto que influye en la calidad y pertinencia de la formación que reciben los aprendices indígenas en el SENA Regional Vichada. Los desafíos pedagógicos se ven afectados por el contexto cultural y ambiental, lo que exige un enfoque intercultural y un ajuste de las prácticas formativas tradicionales.

De esta manera, este entretajido de la situación problemática manifiesta los siguientes desafíos, el aprovechamiento de la Política de Atención Institucional con Enfoque Pluricultural y Diferencial que puede ser desglosado en la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural de los aprendices indígenas, la importancia de adaptar prácticas pedagógicas innovadoras que se adapten a las particularidades de los aprendices de los pueblos indígenas, la necesidad de superar las barreras lingüísticas y tecnológicas y la importancia de defender la identidad cultural de los aprendices.

Como propone Walsh (2005) "La interculturalidad debe ser entendida como un proceso constante de negociación, diálogo, aprendizaje y re-creación, tanto a nivel simbólico como de prácticas políticas y sociales" (p. 33). Efectivamente, la implementación de una política educativa con enfoque pluricultural y diferencial requiere un esfuerzo constante de adaptación y reconocimiento de la diversidad de los aprendices indígenas.

A partir de esa caracterización problemática se puede destacar la necesidad de estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan una formación más inclusiva, respetuosa de la diversidad cultural y adaptada a las necesidades específicas de los aprendices indígenas en el contexto del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia del SENA Regional Vichada.

De acuerdo con lo anterior, es importante señalar que existen dos enfoques principales sobre la interculturalidad en la educación: uno que propone una educación intercultural específica para poblaciones indígenas, manteniendo un currículo oficial para el resto de la población y otro que aboga por una interculturalidad que beneficie a toda la sociedad (Thisted, 2012).

Por lo cual se hace necesario distinguir y elegir sobre la orientación que se quiere circunscribir en el Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia y si se pretenden transformaciones reales en un contexto pluricultural que podrían incidir de manera positiva en la formación para el trabajo que ofrece el SENA, en un territorio lleno de voces de nuestro pasado ancestral precolombino.

Por los motivos mencionados anteriormente, este proyecto de innovación pedagógica propone implementar estrategias que promuevan la inclusión, la equidad y la calidad en la Formación Profesional Integral. A través de estrategias innovadoras y pertinentes al contexto sociocultural de la comunidad educativa, buscando fortalecer el desarrollo de competencias en el equipo de instructores e instructoras del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia, quienes a su vez tienen la responsabilidad y el compromiso de preparar a los aprendices para afrontar los retos del mundo laboral y de la vida y contribuir a la construcción de tejido social en Colombia.

De esta manera, este proyecto de innovación pedagógica, se encuentra en el marco de la misión y principios del SENA, destacando la importancia de la PAIEPD como herramienta para garantizar el acceso universal a la Formación Profesional Integral que ofrece la entidad, estableciendo una base conceptual y metodológica de estrategias pedagógicas innovadoras utilizando los conocimientos adquiridos en la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de La Plata.

En este sentido, se hace muy relevante incorporar a este proyecto de innovación las conclusiones de un artículo de Quezada-Carrasco et al. (2021) en el cual se advierte que tanto la política educativa como el currículum escolar y la escuela técnica profesional han causado el encierro de la comunidad educativa técnica profesional en una identidad fija e inmutable al no considerar el contexto social y cultural de sus miembros, para estos autores revertir este problema, requiere adoptar con urgencia un enfoque educativo en perspectiva intercultural y la idea de una nueva educación intercultural técnico profesional, por lo cual este proyecto de innovación pedagógica significa un intento y una posible contribución a la superación de esta situación en

Colombia, concretamente en el SENA Regional Vichada y como un potencial aporte a los pueblos latinoamericanos.

Objetivo general

Fortalecer las competencias del equipo de instructores técnicos del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquía (CPTAO) en el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas, en clave de la Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial del SENA, para la formación de aprendices de comunidades étnicas diversas.

Objetivos específicos

- Analizar la Política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial del SENA con los instructores técnicos del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia.
- Promover procesos formativos con los instructores técnicos del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia en los fundamentos y metodologías del enfoque pedagógico intercultural.

La concepción de un proyecto de innovación pedagógica

Los proyectos de innovación pedagógica son vitales para modernizar las prácticas educativas y adaptarlas a las cambiantes demandas de los estudiantes del siglo XXI. (Asad, 2021). La innovación conlleva la puesta en práctica de nuevas ideas, procesos y estrategias con el fin de revitalizar la enseñanza y el aprendizaje. (Tapia-León, 2020). Esencialmente, estas iniciativas impulsan cambios transformativos al nivel macro (sistema) y micro (aula) para mejorar la calidad de la educación y fomentar el desarrollo y la inclusión social. (Soledad, 2018).

Algunas investigaciones (Martínez, 2001; Braten et al, 2015) han demostrado que el estado mental y las creencias de los docentes son clave para que las nuevas prácticas pedagógicas sean efectivas. Sus actitudes y perspectivas influyen mucho en cómo se integran los métodos innovadores en sus formas de enseñar (Maskymenko, 2021).

Para que una innovación pedagógica sea realmente eficaz, es esencial que se base en una teoría sólida respaldada por una investigación sistemática y un marco pedagógico bien definido (Serdyukov, 2017). Además, es crucial que la implementación de estas innovaciones tenga un enfoque en el alumno, priorizando la creación de un ambiente de apoyo e inclusivo, donde se reconozcan y respeten las diferencias y las preferencias individuales (Maskymenko, 2021).

Superar las barreras en la concepción de una innovación pedagógica es un desafío complejo que requiere una comprensión completa de los factores psicológicos, organizativos y culturales que influyen en el proceso (Maskymenko, 2021). Para abordar estos desafíos, es esencial una estrategia integral que promueva una cultura de innovación dentro de las instituciones educativas, mejore la disposición y motivación de los profesores para adoptar nuevos enfoques, e integre de manera fluida métodos de enseñanza que complementen y fortalezcan los principios pedagógicos (Asad, 2021).

La caracterización conceptual de un proyecto de innovación pedagógica y sus implicaciones teórico metodológicas destacan la necesidad de un enfoque sistemático y basado en evidencias para transformar las prácticas educativas (Herodotou, 2019).

II

Contextualización institucional

¿Qué es el SENA?

El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA es una institución fundamental en el sistema de formación para el trabajo en Colombia. A través de sus programas, el SENA busca facilitar el acceso a la formación técnica y tecnológica, promoviendo oportunidades de desarrollo para las poblaciones menos favorecidas y contribuyendo a la reducción de la desigualdad social en el país (Criollo, 2018).

El SENA también se enfoca en la inclusión social y la igualdad de oportunidades, permitiendo que individuos de diversas condiciones socioeconómicas y culturales puedan acceder a una formación de calidad que favorezca su desarrollo personal y profesional (Carbonell et al, 2020). Indistintamente, su enfoque en la Formación Profesional Integral y el fortalecimiento de competencias técnicas, transversales, básicas y emocionales posiciona al SENA como un actor clave en la reducción de las brechas educativas, especialmente en áreas rurales donde el acceso a recursos educativos es limitado (Carbonell et al, 2020).

El SENA juega un papel decisivo en la implementación de políticas educativas que buscan democratizar el conocimiento y fomentar el uso de tecnologías de la información y la comunicación, lo que resulta vital para mejorar la calidad educativa y ampliar las oportunidades de aprendizaje (Suárez-Molina, 2021).

El SENA también impulsa el liderazgo pedagógico y la gestión educativa en sus centros de formación, lo que impacta significativamente en la calidad de la enseñanza que se ofrece a los aprendices (Suárez-Molina, 2021). De esta manera, el SENA ha implementado programas que buscan reducir la brecha digital y garantizar un mayor acceso a las TIC en la educación básica, tanto en zonas rurales como urbanas, con el objetivo de contrarrestar las diferencias en términos de calidad y desempeño educativo en el país (Carbonell et al, 2020).

Consecuentemente, el SENA se presenta como una respuesta integral a las necesidades formativas de la población, al incentivar no solo la adquisición de capacidades, habilidades y destrezas sino también al promover un entorno educativo que fomente la equidad y la inclusión social, elementos esenciales para el desarrollo y el bienestar de la sociedad colombiana. Igualmente, el SENA se ha convertido en un referente en la formación de competencias TIC para el desarrollo profesional docente, lo que repercute directamente en la calidad de la formación impartida y en la capacidad de los instructores e instructoras para adaptarse a las nuevas demandas del sistema educativo (Lancheros et al, 2021).

El SENA ha fortalecido su labor mediante la creación de espacios de aprendizaje virtuales que utilizan tecnologías innovadoras, lo cual permite que los instructores y aprendices accedan a conocimientos y competencias en ciencia y tecnología de manera continua y dinámica, lo que a su vez contribuye a mejorar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación y a garantizar que la formación impartida sea pertinente y actualizada en un mundo en constante evolución tecnológica (Rodríguez, 2021). Esto se traduce en la creación de un modelo pedagógico que no solo se adapta a las necesidades del contexto actual, sino que también busca mejorar la calidad de vida de los colombianos mediante el acceso equitativo a oportunidades formativas, en un esfuerzo por alcanzar el desarrollo integral del país.

El SENA ha desarrollado estrategias que permiten la creación de ambientes de formación interactivos y colaborativos, aprovechando las herramientas digitales para enriquecer la experiencia educativa y aumentar la participación activa de los aprendices en su proceso formativo, lo que redundará en una mejor apropiación y gestión del conocimiento y un mayor desarrollo de destrezas para la vida y el trabajo.

La flexibilidad de los programas de formación alineados con las necesidades del mercado laboral, garantizan que los ciudadanos adquieran competencias relevantes y actualizadas que les permitan insertarse efectivamente en el mundo laboral y contribuir al desarrollo integral de Colombia, alcanzando ámbitos económicos, sociales y culturales.

El SENA promueve la formación continua y la actualización de competencias a través de su oferta educativa, lo que no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece la competitividad del país en el ámbito mundial, asegurando una fuerza laboral calificada y adaptable a los retos del siglo XXI. De esta manera, el SENA se convierte en un actor estratégico en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa, donde la formación se traduce en oportunidades reales de crecimiento y desarrollo, tanto a nivel personal como colectivo, al impulsar el empoderamiento de las poblaciones más vulnerables y fomentar la movilidad social (Bustamante et al, 2016).

Esto enfatiza la importancia de una educación accesible y de calidad como herramienta para combatir la desigualdad social y económica en Colombia, fortaleciendo el tejido social y promoviendo iniciativas que permitan a las personas alcanzar sus metas profesionales y personales (Carbonell et al, 2020). Además, el SENA se compromete a brindar una formación que no solo se limite a la transmisión de conocimientos, sino que también fomente el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar los retos del entorno laboral actual, preparando a los aprendices para que sean agentes de cambio y contribuyan activamente al progreso de sus comunidades.

Dentro de este contexto, se busca establecer vínculos claros entre la formación teórica y la práctica profesional, asegurando que los egresados no solo posean conocimientos sólidos, sino que también cuenten con capacidades que les permitan adaptarse a un entorno cambiante y resolver problemas de manera crítica y creativa.

La institución se ha comprometido a fortalecer el proceso aprendizaje mediante la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas que favorecen un enfoque pedagógico centrado en el aprendiz, asegurando que la formación no se limite a métodos tradicionales, sino que incluya metodologías flexibles y adaptables a las necesidades particulares y colectivas.

Esto contribuye a que los aprendices no solo obtengan un certificado, sino que también desarrollen un perfil profesional que los haga atractivos para el mercado laboral, alineándose con

las expectativas de empleadores que buscan candidatos con capacidades específicas y una formación continua que les permita adaptarse a un entorno en constante evolución. Esto es fundamental en un contexto donde la educación superior tradicional enfrenta desafíos significativos, impulsando la necesidad de integrar la Formación Profesional Integral con la práctica, la innovación y lo valorativo actitudinal, elementos esenciales para responder a los requerimientos del desarrollo económico y social del país (Ortiz et al, 2021).

El SENA también se ha posicionado como un aliado estratégico para la industria, estableciendo alianzas con empresas y sectores productivos para asegurar que la formación impartida esté alineada con las necesidades reales del mercado, proporcionando así una mano de obra capacitada y lista para incorporarse al mundo del trabajo y de la vida de manera efectiva. Esto se traduce en una sinergia que no solo beneficia a los aprendices, sino que también impulsa el crecimiento de las empresas al contar con profesionales altamente capacitados que pueden contribuir de manera significativa a la productividad y competitividad del sector productivo.

El SENA ha sido proactivo en la identificación y desarrollo de programas de formación en áreas emergentes, como la industria 4.0, la automatización, la robótica y la inteligencia artificial, preparando a los trabajadores colombianos para hacer frente a los desafíos y oportunidades que plantea la transformación digital de la economía. Este enfoque no solo responde a las demandas inmediatas del mercado, sino que también anticipa las tendencias futuras, asegurando que los formados a través del SENA estén equipados con las habilidades necesarias para prosperar en un mundo laboral en rápida evolución.

Adicionalmente, la institución ha promovido la creación de centros de formación especializados en sectores estratégicos de la economía, como la agroindustria, la minería, la construcción y las energías renovables, entre otros, lo que permite a los estudiantes desarrollar conocimientos y competencias específicas altamente valoradas por las empresas de estos sectores. Estos centros no solo brindan formación teórica, sino que también cuentan con equipamiento moderno y tecnologías actualizadas que simulan entornos de trabajo reales, facilitando así la inserción laboral de los estudiantes y generando un impacto positivo en la economía regional y

nacional. (Oyola et al, 2020).

El SENA también ha sido esencial para la promoción del emprendimiento y la creación de nuevas empresas, ofreciendo a los aspirantes a emprendedores programas de formación en gestión de negocios, desarrollo de planes de negocio, acceso a financiamiento y acompañamiento técnico. Esta labor se enmarca dentro de un esfuerzo más amplio del Estado colombiano para incentivar la cultura emprendedora, que busca no solo mejorar las condiciones económicas individuales, sino también contribuir al desarrollo económico del país, fomentando la innovación y la generación de empleo (Barrios-Hernández et al, 2022).

Estructura organizacional del SENA

El SENA un establecimiento público del orden Nacional y con autonomía administrativa, adscrito al Ministerio del Trabajo que cuenta con personería jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa (SENA, 2023).

El SENA provee formación gratuita a millones de colombianos, quienes se benefician de programas técnicos, tecnológicos y complementarios. Estos programas, enfocados en el desarrollo económico, científico y social del país, fortalecen las actividades productivas de las empresas y la industria, mejorando así la competitividad y los resultados en diversos mercados.

Autorizado por el Estado para invertir en la infraestructura necesaria, el SENA tiene como objetivo mejorar el desarrollo social y técnico de los trabajadores en diferentes regiones. Esto se logra a través de la Formación Profesional Integral, la cual se ordena con las metas del Gobierno Nacional al cubrir las necesidades específicas de talento humano en las empresas. La vinculación al mercado laboral, ofrece grandes oportunidades para el desarrollo empresarial, comunitario y tecnológico.

De acuerdo con las normas y apartes vigentes de la Ley 119 de 1994 y el Decreto 249 de 2004 (Modificado parcialmente por el Decreto 2520 de 2013), la “Estructura Formal” que tiene

actualmente el SENA para el desarrollo de sus funciones, es la siguiente:

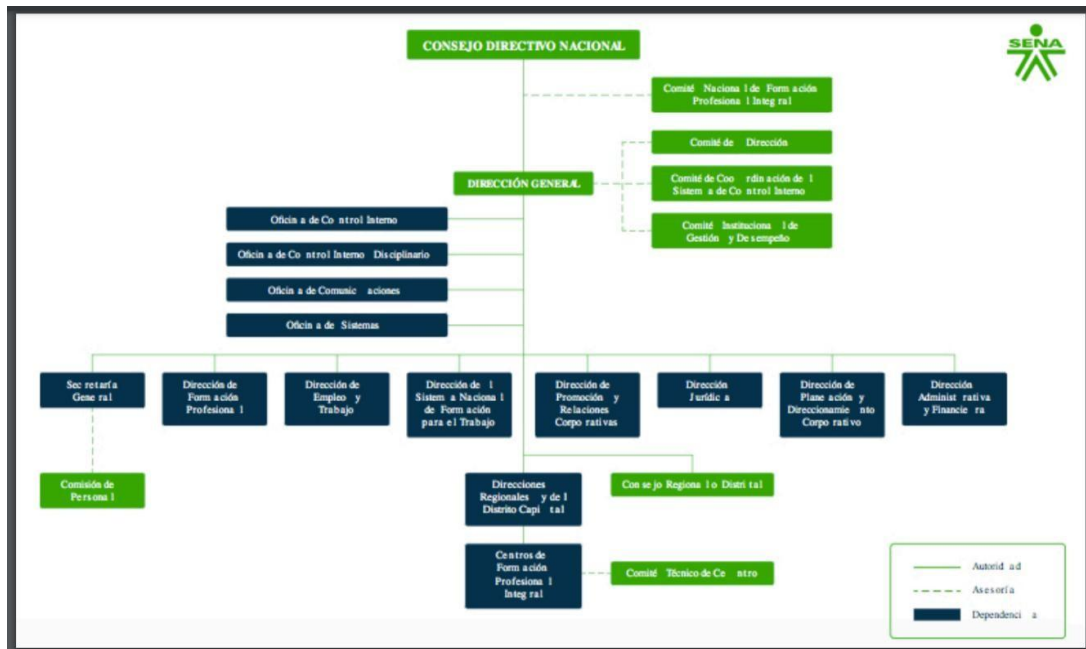


Figura 2. Organigrama del SENA.

Seguidamente, se detallan los niveles jerárquicos y sus respectivas funciones dentro de la estructura organizacional del SENA:

Consejo directivo nacional: órgano colegiado conformado por representantes del gobierno, sectores económicos y trabajadores. Sus funciones principales son definir las políticas, planes y programas generales de la entidad, expedir acuerdos con carácter normativo y hacerle seguimiento a la gestión institucional; además tiene las funciones señaladas en el artículo 76 de la ley 489 de 1998 y artículo 3 del decreto 249 de 2004.

Comité nacional de Formación Profesional Integral: encargado de asesorar al Consejo Directivo Nacional y al Director General en lo concerniente a la actualización de la Formación Profesional Integral, el tipo de especialidades, programas, contenidos y métodos, buscando mantener la unidad técnica, elevar la calidad de la Formación Profesional Integral y promover el desarrollo productivo y de los recursos humanos del país, dejándole al reglamento la composición, operación y funciones, artículo 14 de la Ley 119 de 1994.

Comité de dirección: diseñar y proponer las políticas y estrategias generales del SENA, así como ser el cuerpo técnico y consultivo de alta calificación que coadyuva en la gestión de la entidad, según el artículo 17 del decreto 249 de 2004.

Dirección general: es agente del Presidente de la República, de libre nombramiento y remoción. Tiene la función de dirigir la entidad, ser su representante legal y las demás señaladas en el artículo 14 de la Ley 119 de 1994, artículo 78 de la Ley 489 y el artículo 4 del decreto 249 de 2004.

Comité de coordinación del sistema de control interno: conforme con lo previsto en el artículo 13 de la Ley 87 de 1993, será responsable como órgano de coordinación y asesoría del diseño de estrategias y políticas orientadas al fortalecimiento del Sistema de Control Interno Institucional de conformidad con las normas vigentes y las características de la entidad.

Comité institucional de gestión y desempeño: conforme con lo previsto en la resolución 2387 de 2017, será el encargado de orientar la implementación y operación del Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG) bajo las dimensiones y políticas de gestión y desempeño a nivel nacional.

Oficina de control interno: diseñar, dirigir, organizar y evaluar los resultados del sistema de control interno del SENA, de conformidad con las normas vigentes y demás funciones señaladas en el artículo 5 del decreto 249 de 2004.

Oficina de control interno disciplinario: le corresponde recibir las quejas e informes referidos a conductas disciplinarias de los servidores públicos del SENA y demás funciones señaladas en el artículo 6 del decreto 249 de 2004.

Oficina de comunicaciones: le corresponde diseñar e implementar la política y estrategias de comunicaciones de la entidad, el manejo de los medios de comunicación, las

publicaciones e imagen corporativa y demás funciones señaladas en el artículo 7 del decreto 249 del 2004.

Oficina de sistemas: le corresponde la implementación de los sistemas, normas y procedimiento de informática requeridos por la entidad y demás funciones señaladas en el artículo 8 del decreto 249 de 2004.

Secretaria general: le corresponde la formulación de políticas y la adopción de planes, programas y proyectos relacionados con la gestión del talento humano, así como dirigir, controlar la organización de la información documental y los archivos de la entidad y demás funciones señaladas en el artículo 9 del decreto 249 de 2004.

Comisión de personal: velar porque los procesos de selección para la provisión de empleos y de evaluación del desempeño se realicen conforme con lo establecido en las normas y procedimientos legales y reglamentarios y con los lineamientos señalados por la Comisión Nacional del Servicio Civil y demás funciones a que hace referencia el artículo 16 de la Ley 909 de 2004.

Dirección de formación profesional: le corresponde diseñar, administrar y orientar la Formación Profesional Integral a través de estrategias programas de formación por competencias, asegurando el acceso, pertinencia y calidad y demás funciones a que hace referencia el artículo 11 del decreto 249 de 2004.

Dirección de empleo y trabajo: proponer estrategias y mecanismos para adelantar los planes y programas de empleo asignados al SENA por el Gobierno Nacional; así como el diseño de políticas, planes, programas y proyectos relacionados con la información para el empleo, certificación ocupacional, empleo, emprendimiento, desarrollo tecnológico y demás funciones a que hace referencia el artículo 14 del decreto 249 de 2004.

Dirección del sistema nacional de formación para el trabajo: dirigir la

implementación en el país del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo y proponer políticas para la ejecución de los procesos de normalización, evaluación y certificación, reconocimiento y articulación de programas de formación que aquí se derivan, para el desarrollo del talento humano, su empleabilidad y el aprendizaje permanente y demás funciones a que hace referencia el artículo 12 del decreto 249 de 2004.

Dirección de promoción y relaciones corporativas: propone la formulación de políticas de promoción, mercadeo, comunicaciones y posicionamiento de la entidad, con el fin de garantizar una adecuada atención a los usuarios y aportantes y demás funciones a que hace referencia el artículo 13 del decreto 249 de 2004.

Dirección jurídica: Gestionar la solución de asuntos de carácter jurídico que se presenten en la entidad y demás funciones a que hace referencia el artículo 16 del decreto 249 de 2004.

Dirección de planeación y direccionamiento corporativo: asesorar y asistir a todas las dependencias de la entidad, en la formulación, diseño y determinación de las políticas, orientaciones estratégicas, planes, programas y proyectos del SENA, promoviendo y apoyando la implementación en la entidad de una cultura de la gestión orientada por resultados y demás funciones a que hace referencia el artículo 10 del decreto 249 de 2004.

Dirección administrativa y financiera: dirigir, coordinar, controlar y ejecutar los procesos y actividades para la administración de los recursos físicos, financieros y prestación de servicios generales, con criterios de eficiencia y eficacia y demás funciones a que hace referencia el artículo 15 del decreto 249 de 2004.

Direcciones regionales y del distrito capital: El artículo 20 de la ley 119 de 1994 establece que “las direcciones regionales estarán administradas por un director regional, que será representante del director general, de su nombramiento y remoción y tendrá la responsabilidad de coordinar, administrar y velar por la ejecución de las actividades del SENA dentro de su jurisdicción”.

Consejo regional distrital: El artículo 17 de la Ley 119 de 1994 indica “estarán integrados por representantes de las mismas entidades y organizaciones que conforman el Consejo directivo nacional, establecidos en la región, en igual proporción, designación y periodo”. Sus funciones corresponden a las señaladas en el artículo 22 del decreto 249 de 2004.

Centro de Formación Profesional Integral: Son las dependencias responsables de la prestación de los servicios de Formación Profesional Integral, los servicios tecnológicos, la promoción y el desarrollo del empresarismo, la normalización y evaluación de competencias laborales, en interacción con entes públicos y privados y en articulación con las cadenas productivas y los sectores económicos, artículo 25 del decreto 249 de 2004.

Comité técnico de centro: Conformado por un representante del Gobierno Nacional, departamental o municipal, empresarios, trabajadores, universidades, investigadores, y especialistas en el subsector; su función principal es la de asesorar a los centros de formación y están señaladas en el artículo 24 de la Ley 119 de 1994, tendrá además como funciones las estipuladas en el artículo 30 del decreto 249 de 2004.

Funciones y deberes del SENA

Según la Ley 119 de 2004, artículo 4, las funciones del SENA son las siguientes:

Impulsar la promoción social del trabajador, a través de su formación profesional integral, para hacer de él un ciudadano útil y responsable, poseedor de valores morales éticos, culturales y ecológicos.

Velar por el mantenimiento de los mecanismos que aseguren el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias, relacionadas con el contrato de aprendizaje.

Organizar, desarrollar, administrar y ejecutar programas de formación profesional integral, en coordinación y en función de las necesidades sociales y del sector productivo.

Velar porque en los contenidos de los programas de formación profesional se mantenga la

unidad técnica.

Crear y administrar un sistema de información sobre oferta y demanda laboral.

Adelantar programas de formación tecnológica y técnica profesional, en los términos previstos en las disposiciones legales respectivas.

Diseñar, promover y ejecutar programas de formación profesional integral para sectores desprotegidos de la población.

Dar capacitación en aspectos socio empresariales a los productores y comunidades del sector informal urbano y rural.

Organizar programas de formación profesional integral para personas desempleadas y subempleadas, y programas de readaptación profesional para personas en situación de discapacidad.

Expedir títulos y certificados de los programas y cursos que imparta o valide, dentro de los campos propios de la formación profesional integral, en los niveles que las disposiciones legales le autoricen.

Desarrollar investigaciones que se relacionen con la organización del trabajo y el avance tecnológico del país, en función de los programas de formación profesional.

Asesorar al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en la realización de investigaciones sobre recursos humanos y en la elaboración y permanente actualización de la clasificación nacional de ocupaciones, que sirva de insumo a la planeación y elaboración de planes y programas de formación profesional integral.

Asesorar al Ministerio de Educación Nacional en el diseño de los programas de educación media técnica, para articularlos con la formación profesional integral.

Prestar servicios tecnológicos en función de la formación profesional integral, cuyos costos serán cubiertos plenamente por los beneficiarios, siempre y cuando no se afecte la prestación de los programas de formación profesional.

Presencia del SENA en el territorio nacional:

El SENA tiene presencia en 1.102 municipios de Colombia, las cuales se agrupan en 5 macrorregiones, 33 regionales y 118 centros de formación.

Macrorregión	Regionales
Centro	Boyacá, Cundinamarca, Distrito Capital, Huila, Norte de Santander, Santander y Tolima.
Norte	Atlántico, Bolívar, César, Córdoba, Guajira, Magdalena, San Andrés, Sucre.
Occidental	Antioquia, Caldas, Cauca, Chocó, Nariño, Quindío, Risaralda, Valle.
Oriental	Arauca, Casanare, Meta, Vichada.
Suroriental	Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo, Vaupés.

Cuadro 1. División geográfica macrorregiones y regionales

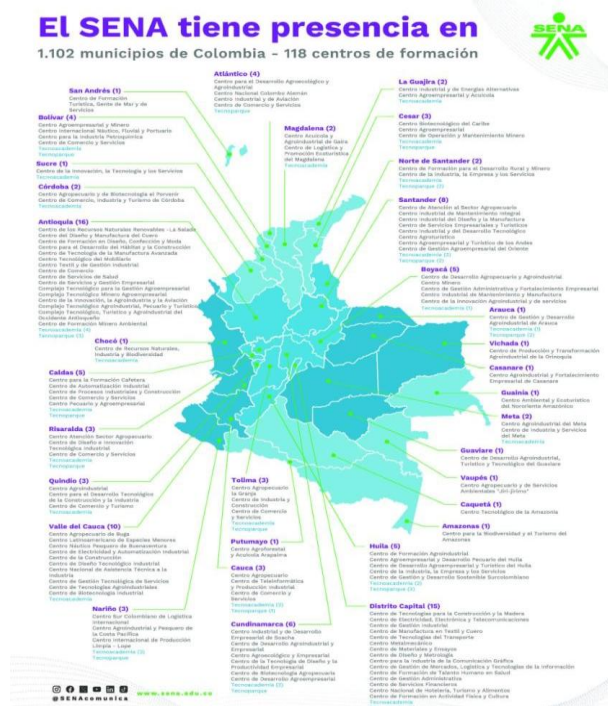


Figura 3. Regionales SENA

Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia

El departamento del Vichada es una entidad territorial con un vasto potencial socioeconómico, gracias a factores como su rica biodiversidad, la abundancia de recursos hídricos y los diversos ecosistemas que lo distinguen. Sin embargo, las deficiencias en infraestructura, comunicaciones y los escasos avances tecnológicos y productivos con orientación empresarial limitan el desarrollo del territorio.

En este contexto, el rol del SENA Regional Vichada y del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia se presenta como una fortaleza para la región, ya que su misión se centra en la formación para el trabajo, tanto técnica como tecnológica. Esta formación es cada vez más vista por los aprendices como una vía para promover procesos productivos y emprendedores, incrementando las posibilidades de generar mayores impactos en la creación de empleo y en la productividad del territorio vichadense (SENA, 2023).

De esta manera y para ilustrar lo anterior se pueden observar y analizar las cifras de gestión de la regional Vichada en el periodo 2023:

TECNICOS		TECNOLOGOS		TOTAL, FORMACIÓN TITULADA	
Ejecución Aprendices	Ejecución Cupos	Ejecución Aprendices	Ejecución Cupos	Ejecución Aprendices	Ejecución Cupos
491	491	95	95	586	586
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA		TOTAL, FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL			
Ejecución Aprendices	Ejecución Cupos	Ejecución Aprendices		Ejecución Cupos	
3,143	5,882	3,729		6,468	

Fuente: Dirección de Planeación y Direccionamiento Corporativo, Grupo de Gestión de la Información y Evaluación de Resultados - Aplicativo Sofia Plus

Cuadro 2. Cifras de gestión Regional Vichada 2023

Durante este periodo, se ofrecieron 491 cupos en programas técnicos de los sectores de servicios, industria y comercio, tanto en modalidad presencial como virtual. Estos programas tuvieron una gran acogida en los cuatro municipios del departamento del Vichada. Se logró atender al 100 por ciento de los aprendices (SENA, 2023).

Se ejecutaron 95 cupos en programas tecnológicos presenciales en Puerto Carreño, logrando una ocupación del 100%. Estos programas, que incluyen asistentes administrativos, contables, agropecuarios y tecnologías de la información, fueron ofertados según las necesidades laborales de la región y la alta demanda de acceso (SENA, 2023).

Durante el periodo descrito, la formación complementaria alcanzó una ejecución del 119 por ciento, con un incremento del 10 por ciento en la ocupación de cupos al finalizar diciembre. Se ofrecieron diversos programas adaptados al contexto laboral de la región y a las necesidades de los profesionales técnicos y tecnólogos en los municipios del departamento del Vichada (SENA, 2023).

Por otra parte, es importante conocer y destacar la labor que desarrolla la regional Vichada frente a la atención de pueblos y comunidades étnicas, dentro del desarrollo de este proyecto de innovación pedagógica, para lo cual se presentan las siguientes cifras de atención durante el periodo 2023:

INDIGENAS		SOLDADOS CAMPESINOS	
Ejecución Aprendizices	Ejecución Cupos	Ejecución Cupos	Ejecución Cupos
658	784	101	125
AFROCOLOMBIANOS		CAMPESINOS	
Ejecución Aprendizices	Ejecución Cupos	Ejecución Aprendizices	Ejecución Cupos
27	27	289	325

Fuente: Dirección de Planeación y Direccionamiento Corporativo, Grupo de Gestión de la Información y Evaluación de Resultados - Aplicativo Sofia Plus Y Dirección del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo

Cuadro 3. Cifras de atención Regional Vichada 2023

De esta manera, los pueblos indígenas tienen una alta participación en los programas de formación, con un número significativo de aprendices y cupos ejecutados. Esto indica un fuerte interés y necesidad de formación en esta comunidad.

Así mismo, la participación de los soldados campesinos es notable. Esto refleja un esfuerzo por integrar a este grupo en programas de formación, posiblemente para facilitar su reintegración social y desarrollo profesional.

La participación de los afrocolombianos es baja en comparación con otros grupos. Esto podría indicar la necesidad de estrategias específicas para aumentar su inclusión en los programas de formación.

Para finalizar con este análisis, los campesinos muestran una participación considerable en los programas de formación. Esto sugiere que hay una demanda significativa de formación técnica y tecnológica en este grupo, lo cual es crucial para el desarrollo rural y la mejora de sus condiciones de vida.

En general, la tabla refleja un esfuerzo por diversificar la oferta de formación y atender a diferentes grupos sociales culturales en el departamento del Vichada. Sin embargo, también destaca la necesidad de aumentar la inclusión y participación de ciertos grupos, como los afrocolombianos, para asegurar un desarrollo humano y del territorio más equitativo.

III

Marco conceptual

Este marco conceptual se propone abordar la temática de la interculturalidad en el ámbito formativo teniendo como eje del proyecto la Política de Atención Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial (PIAEPD) del SENA, de 2016, propendiendo por la aplicación práctica del mencionado lineamiento institucional y de esa manera generar una innovación pedagógica profunda y sólida, en beneficio en principio de la comunidad educativa del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia, con un enfoque particular en la realidad de los pueblos originarios.

Se nutre de los aportes de autores como Catherine Walsh, Sofia Thisted, Patricio Quezada Carrasco, Adrián Valverde-López, Nolfi Ibáñez Salgado, entre otros, tomando desde estos autores ejes temáticos como: interculturalidad, colonialidad y educación, interculturalidad en la educación técnica y en la formación docente, interculturalidad como perspectiva política social y educativa, saberes socialmente productivos (SSP), especialmente en la educación de adultos, las competencias en educación y la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias para construir una visión crítica y situada sobre los desafíos y posibilidades de la educación intercultural, teniendo por objetivo innovar pedagógicamente en la comunidad educativa escogida para tal propósito.

En primer lugar, es fundamental comprender la noción de interculturalidad planteada por Walsh (2005), quien la define como "un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales" (p. 26).

Esta conceptualización nos invita a superar una visión simplista de la interculturalidad como mera coexistencia y a entenderla como un proceso dinámico de diálogo, intercambio y transformación.

Desde esta perspectiva, la autora subraya que la interculturalidad no es algo que se pueda "implementar" o "aplicar" de manera neutral, sino que implica cuestionar los sistemas de poder y dominación que han permeado históricamente los espacios educativos.

La propuesta de Walsh (2005) sienta las bases fundamentales para abordar un proyecto de innovación pedagógica que desafíe las estructuras coloniales y promueva la interculturalidad. En su texto, subraya la necesidad de entender la educación como un proceso que trasciende los límites del aula y se enraíza en las dinámicas sociales más amplias, específicamente en aquellas donde aún persisten los vestigios de nuestro pasado colonial, los cuales se manifiestan en las prácticas e instituciones que conforman nuestro sistema educativo y formativo.

Con base en lo anterior, los conceptos de interculturalidad y colonialidad nos confrontan a repensar la educación, sin referirnos solo a la escuela, optando por maneras que vayan más allá del pensamiento occidentalizado.

La interculturalidad, en el sentido que Walsh (2005) la presenta, busca, reconocer y valorar la diversidad cultural en todas sus formas, incluyendo los saberes, idiomas y prácticas, desafiar la imposición del conocimiento occidental como único válido y universal y construir un conocimiento plural que incorpore las voces y perspectivas de las culturas históricamente marginadas.

Así mismo, la autora presenta dos conceptos clave en su análisis, la colonialidad del poder, que se refiere a las estructuras de poder que se establecieron durante el colonialismo y que, aunque este haya terminado formalmente, siguen vigentes en la actualidad, perpetuando la dominación de ciertas culturas sobre otras. Estas estructuras se manifiestan en diversos ámbitos, como el económico, político, social y por supuesto en el educativo.

Paralelamente, se hace relevante comprender y apropiar los aportes conceptuales realizados por Thisted (2012), acerca de los debates en educación intercultural en la Argentina.

Thisted (2012) nos invita a reflexionar sobre las tensiones y los desafíos que implica la implementación de la interculturalidad en contextos educativos concretos, como el de la Educación Técnica Profesional (EDT).

Thisted (2012) plantea la interculturalidad como una perspectiva política, social y educativa que debe partir del reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, incluyendo su derecho a una educación propia y pertinente a sus cosmovisiones y necesidades.

En concordancia con Walsh, Thisted plantea que la interculturalidad no puede ser entendida como un "objeto de consumo" destinado solamente a "los otros", sino como un proceso de construcción de nuevas formas de relación y convivencia que involucra a toda la sociedad, problematizando la idea de una "interculturalidad para todos" y cuestionando si realmente se está considerando la perspectiva de los "otros" o si se está perpetuando una visión hegemónica de la cultura.

Para Walsh (2005), la interculturalidad es un proyecto político-epistemológico que reúne varios elementos cruciales, los cuales se señalan a continuación: reconocimiento y valoración de la diversidad, se trata de ir más allá de la simple tolerancia para reconocer y valorar la diversidad cultural, haciéndose necesaria la inclusión de diferentes cosmovisiones, sistemas de conocimiento, lenguas y prácticas. El cuestionamiento de las relaciones de poder, adentrándonos en la interculturalidad crítica para analizar y desafiar las relaciones de poder existentes entre culturas, particularmente aquellas que perpetúan la dominación y la desigualdad, abordando el legado del colonialismo, el racismo y otras formas de discriminación.

El diálogo intercultural, en un diálogo horizontal y respetuoso entre culturas que busque transformar las estructuras sociales, políticas y económicas para crear una sociedad más justa e igualitaria para todas las culturas. La construcción de conocimiento plural, cuestiona la idea de un conocimiento universal y aboga por la construcción de un conocimiento plural que incorpore diversas perspectivas y sistemas de conocimiento. Por último, la participación y empoderamiento que promueva la participación activa y el empoderamiento de las comunidades tradicionalmente

marginadas en la construcción de una sociedad intercultural.

De esta manera Thisted (2012), expone como los países latinoamericanos han experimentado transformaciones organizativas y pedagógicas que han reconfigurado el saber escolar y las instituciones educativas y como en el caso particular de la Argentina, se han implementado reformas curriculares desde los años 90, incluyendo la creación de Contenidos Básicos Comunes (CBC) y la promoción de la educación intercultural bilingüe (EIB). La educación intercultural se ha reubicado en un marco más inclusivo, aunque enfrenta críticas por ser fragmentada y no cuestionar adecuadamente las visiones dominantes, aunque permite la enseñanza de lenguas indígenas, no transforma los tiempos, espacios y prácticas educativas, lo que puede perpetuar la exclusión de los estudiantes indígenas, además Thisted (2012) afirma que las iniciativas de EIB tienden a ser aisladas y no logran integrarse efectivamente en el sistema educativo más amplio, limitando su impacto y efectividad.

En este sentido Walsh (2005), plantea la colonialidad del saber, descrita como el conocimiento occidental impuesto como universal y superior, mientras que los saberes de otras culturas, especialmente de los pueblos colonizados, han sido invisibilizados, descalificados o considerados inferiores, Esta jerarquización del conocimiento perpetúa la dominación cultural y limita las posibilidades de construir un conocimiento verdaderamente plural e inclusivo.

Thisted, Diez, Martínez y Villa (2007) en el documento: Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa abordan la interculturalidad desde una visión integral, le otorgan reconocimiento al enfoque de la interculturalidad como necesario para construir sociedades más justas e inclusivas.

Por eso, para este equipo de expertos es necesario hacer un cuestionamiento de la mirada homogénea y asimilacionista de la educación que ha caracterizado históricamente el sistema educativo, lo cual invisibiliza las diferencias culturales.

Para Thisted, Diez, Martínez y Villa (2007) el aula se concibe como un espacio de lucha

de poderes y culturas, reconociendo que no es un espacio neutral, sino un lugar donde se reproducen las relaciones de poder y las tensiones culturales presentes en la sociedad.

La educación intercultural debe ser vista como un proceso inclusivo que fomente el respeto y la valoración de la diversidad cultural, en lugar de tratar a ciertos grupos como “otros”. Se busca establecer un dialogo abierto y real entre diferentes culturas, promoviendo un aprendizaje mutuo y la construcción de saberes múltiples, en lugar de perpetuar jerarquías culturales (Thisted, 2012).

En ese mismo sentido, Thisted (2012) resalta la influencia de organismos supranacionales en la educación indígena comenzando a abogar por el derecho a las diferencias culturales, influyendo en la creación de marcos normativos nacionales que reconozcan las demandas de los pueblos indígenas, aseverando que podrían continuar reproduciendo el modelo euro centrista orientado a la colonialidad del saber.

Así como la implementación de políticas educativas que integren la educación intercultural y bilingüe, apoyando iniciativas que busquen mejorar la calidad educativa para estas comunidades, facilitando el dialogo y la colaboración entre gobiernos y organizaciones indígenas, contribuyendo a la sistematización de experiencias educativas y a la creación de programas específicos para la educación de los pueblos originarios.

En ese orden de ideas, es importante señalar que se generan varios interrogantes acerca de lo que sucede realmente con las prácticas educativas y formativas, que, a pesar de contar con las buenas intenciones de los organismos supranacionales, se validan los interrogantes al respecto de ser o no capaces de encontrar un camino hacia la formación integral de los seres humanos desde una apropiación consiente de la interculturalidad.

De este modo, se destaca la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural en el ámbito educativo, considerando las diferentes realidades y necesidades de los estudiantes.

El documento, Interculturalidad en la educación técnica profesional: tensiones y desafíos, de Quezada-Carrasco, Valdebenito Zambrano y Quintriqueo Millán, (2021) cobra un particular interés para continuar con la construcción conceptual de este proyecto de innovación pedagógica.

La correspondencia para el caso del SENA es innegable, en razón a que los autores señalan que el carácter homogeneizador de la educación chilena, especialmente en la educación técnica profesional, perpetúa la exclusión de saberes no occidentales.

Los autores argumentan que la imposición de una racionalidad instrumental en la educación, especialmente en la educación técnica profesional, ha creado barreras para la interculturalidad. Esta racionalidad, enfocada en la eficiencia y el control, ignora la diversidad cultural y los saberes no occidentales, perpetuando la dominación sobre ciertos grupos sociales.

Quezada-Carrasco, Valdebenito Zambrano y Quintriqueo Millán (2021), plantean que el contexto de estas tensiones y desafíos presenta a la lucha política, económica y social en América Latina como un elemento primordial que ha aumentado la dominación sobre grupos subalternizados por su origen ancestral, racial, social y cultural.

Además, que el impacto en la educación de la globalización ha introducido una racionalidad instrumental que busca la eficiencia y el control, reduciendo a los estudiantes a meros recursos "capital humano".

Precisando que la educación técnica profesional se ve particularmente afectada, ya que su diseño curricular se basa en un monismo epistemológico que privilegia el conocimiento científico-técnico eurocéntrico, presentando barreras para la interculturalidad debido a que la racionalidad instrumental limita el diálogo y la co-construcción de conocimientos entre actores educativos y sociales, impidiendo una educación intercultural que valore la diversidad de saberes.

El modelo educativo actual, influenciado por la idea de progreso técnico-científico,

impone un currículum único que ignora la diversidad de saberes y perpetúa la exclusión. Destacan la importancia de contextualizar el aprendizaje a la diversidad social y cultural.

Resaltando la importancia de la interculturalidad para repensar la educación técnica profesional desde una perspectiva más inclusiva y dialógica.

Como contrapropuesta, presentan un modelo de aprendizaje reflexivo que integra la interculturalidad y el interaccionismo social. El cual busca, incorporar la interculturalidad y el interaccionismo social en la educación técnica profesional. Promover la colaboración como práctica pedagógica para la co-construcción de conocimiento y co-construir una identidad de colaboración desde un enfoque sociocultural, reflexivo y compartido (Quezada- Carrasco et al, 2021).

Quezada-Carrasco, Valdebenito Zambrano y Quintriqueo Millán (2021), nos indican que a pesar de que la UNESCO promueve una educación respetuosa de la diversidad, en América Latina, y particularmente en Chile, se ha impuesto un modelo eurocéntrico que prioriza el conocimiento técnico-científico y margina los saberes propios.

Así las cosas, el texto nos permite ver como la imposición del modelo eurocéntrico ha llevado a la homogeneización cultural y a la pérdida de identidad en América Latina, un proceso en el que la educación ha jugado un papel fundamental. Se critica la autopercepción de los europeos como portadores de civilización y su afán por imponer su modelo a escala global.

También se señala que las élites latinoamericanas han adoptado el modelo eurocéntrico buscando una identidad cultural única y homogénea. La imposición del modelo moderno ha generado una pérdida de identidad y sentido de lugar en los pueblos colonizados. Finalizando con otra crítica al papel de la educación occidental en la reproducción del modelo monocultural y la marginación de otras formas de conocimiento.

Adicionalmente se encuentran argumentos que señalan que los sistemas de gobernanza

educativa en la región están permeados por la dominación monocultural, impulsada por el neoliberalismo y la globalización.

Se mencionan cuatro factores que moldean la gobernanza educativa: descentralización, financiamiento, rendición de cuentas y actores relevantes. Se critica la visión de la educación como una inversión productiva y estratégica para el mercado, en detrimento de su valor social y cultural y se señala que la idea de progreso ha generado transformaciones en las identidades humanas, fragmentando al ser humano y separando la razón de otros aspectos de la experiencia.

Igualmente, en el apartado de tensiones para la implementación de la interculturalidad en la educación técnica profesional, los autores analizan cómo la imposición de la ciencia positiva y la racionalidad instrumental en la educación chilena, impulsada por la élite intelectual, ha generado una visión limitada del conocimiento, marginando otras formas de saber y limitando el diálogo intercultural. Se destaca la crítica de Weber a la racionalidad instrumental, advirtiendo sobre su uso como herramienta de poder y control.

A la par de estos postulados, se indica que la educación técnica profesional en Chile se origina en el siglo XVIII, con la intención de replicar el modelo de enseñanza de ciencias útiles de la Ilustración española. Se critica que la educación técnica profesional se ha enfocado en formar "capital humano capacitado" para el sector productivo, priorizando la eficiencia y el bajo costo por sobre el desarrollo integral de los estudiantes.

Dentro de estos antecedentes Quezada-Carrasco, Valdebenito Zambrano y Quintriqueo Millán (2021), argumentan que la educación técnica profesional en Chile se basa en un currículo monocultural que perpetúa la segregación escolar y la diferenciación curricular, relegando a los estudiantes a trayectorias educativas y laborales limitadas. Esbozando que la educación técnica profesional actúa como un mecanismo de dominación, reproduciendo las condiciones de segmentación y estratificación social, y limitando las oportunidades de desarrollo para los estudiantes.

De esta forma, se hace la crítica en el sentido en que la educación técnica profesional fragmenta el conocimiento, reduciéndolo a un nivel técnico-funcional que empobrece las relaciones sociales y las prácticas educativas.

La crítica planteada por los autores se puede resumir en los siguientes elementos: la educación técnica profesional "racionaliza instrumentalmente" a los estudiantes, formándolos para cumplir roles específicos en el mercado laboral, sin considerar su desarrollo integral. Los estudiantes aceptan esta formación por la promesa de una mejor calidad de vida, influenciados por experiencias de desvalorización social e intelectual vividas por sus familias. La educación técnica profesional, al enfocarse en la división del trabajo, la maquinización y la automatización, reduce al ser humano a la "simple tarea", limitando su potencial y creatividad.

En consecuencia, la educación técnica profesional en Chile debe ser repensada desde una perspectiva crítica e intercultural, superando la lógica economicista y homogeneizadora para formar ciudadanos integrales y participativos.

En el apartado de desafíos para la implementación de la interculturalidad en la educación técnica profesional en Chile, se describe que para avanzar hacia una nueva educación técnica se debe enfocar en la rigidez del currículo y las dificultades de articulación entre la educación secundaria y la superior. En ese orden de ideas, se menciona la existencia de un currículo prescrito como un obstáculo para la innovación educativa y la incorporación de una perspectiva intercultural.

Es así como, la segmentación de la educación secundaria en Chile, con escuelas especializadas en formación científico-humanística o técnico-profesional, lo que limita la posibilidad de una formación más integral.

A pesar de la existencia de la Ley No 21091 que busca mejorar la articulación entre la educación media y superior, pero se ha podido observar que no resuelve el problema de fondo.

La falta de recursos económicos de muchos estudiantes, especialmente aquellos de contextos vulnerables, impide el acceso a la educación superior, limitando sus trayectorias académicas.

Otra de las críticas de este documento, abarca la influencia y participación empresarial en la educación técnica profesional desde las siguientes ideas: la calidad educativa y la certificación de competencias en la ETP chilena han sido cuestionadas a nivel nacional e internacional por no promover la inclusión y el acceso equitativo a la educación.

La participación del sector productivo en la "ideación curricular", argumentando que las empresas, al imponer sus necesidades e intereses, configuran una "racionalidad curricular" que perpetúa la segmentación y la desigualdad.

La educación técnica profesional, bajo la influencia empresarial, forma a los estudiantes para ocupar posiciones fijas e inmutables en la estructura social, reforzando la estratificación social.

Esta problemática tiene raíces históricas en el siglo XIX, con la implementación de ideologías curriculares que diferenciaban y segregaban a los estudiantes según su origen socioeconómico y cultural. Por lo cual, la deserción y el fracaso escolar se pueden entender como consecuencias directas de este modelo educativo, especialmente en grupos minoritarios y estigmatizados.

Consecuentemente con esto, Quezada-Carrasco, Valdebenito Zambrano y Quintriqueo Millán (2021), señalan que, al responder a las demandas del mercado laboral sin considerar las necesidades de los estudiantes, aumenta la brecha social y carece de una perspectiva de co-construcción entre los diferentes actores educativos.

En este mismo sentido, los autores traen como aporte a la nueva educación técnica profesional, contribuciones de la psicología y la sociología, por lo tanto, se pueden encontrar los

siguientes elementos, la interculturalidad no solo como un concepto, sino como una práctica que fomenta la colaboración para lograr aprendizajes significativos y construir una identidad colectiva.

Sumado a esto, las ideas de Vygotsky sobre la importancia de la interacción cultural y la internalización de las formas histórico-sociales de la cultura en el desarrollo del pensamiento humano, al igual que la idea de que los individuos no están determinados únicamente por factores biológicos, sino que se constituyen como sujetos sociales a través de la interacción con otros.

Asimismo, se presentan los principios del interaccionismo simbólico de Blumer, que destaca cómo los significados se construyen y modifican a través de la interacción social y se retoman los conceptos de Vygotsky sobre las herramientas y los signos como instrumentos mediadores que permiten la internalización de la cultura y el desarrollo de funciones psicológicas superiores.

La perspectiva psicosocial, al destacar la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento y la identidad, ofrece un marco adecuado para integrar la interculturalidad en la educación. Se propone un modelo educativo que fomente la colaboración, el diálogo y la interacción entre estudiantes de diferentes culturas para lograr aprendizajes significativos y construir una sociedad más justa e inclusiva.

Quezada-Carrasco, Valdebenito Zambrano y Quintriqueo Millán (2021), permiten vislumbrar la importancia de la didáctica profesional docente haciendo las siguientes recomendaciones, superar la separación tradicional entre teoría y práctica, reconociendo la importancia de la experiencia y la reflexión en la construcción del saber pedagógico. Analizar los procesos de pensamiento y las acciones de los docentes durante su práctica, buscando hacer explícito lo implícito en la enseñanza.

Bajo esta perspectiva, se destaca la necesidad de que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas, cuestionando sus hábitos, intuiciones y creencias para construir un

conocimiento pedagógico más sólido y consciente, resaltando cómo la experiencia práctica, junto con la reflexión, permite a los docentes desarrollar un conocimiento situado y significativo sobre su labor.

Además, sumado a esto, se recalca la importancia de la autoformación como un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo profesional, donde los docentes asumen un rol activo en la construcción de su propia identidad profesional.

Prosiguiendo con la elaboración de este marco conceptual, se incluyen los aportes de Ibáñez Salgado, Figueroa Espínola, Rodríguez y Aros Muñoz (2018), en un documento que abarca un aporte desde las voces de las personas de los pueblos originarios.

Los autores analizan discursos de personas mapuche y aymara en relación con la formación docente. El estudio argumenta que la inclusión de las voces y perspectivas de los pueblos originarios en la formación docente es crucial para una educación intercultural auténtica.

No se trata solo de añadir contenido sobre culturas indígenas, sino de integrar sus epistemologías, valores y prácticas en la formación del profesorado (Ibáñez Salgado et al, 2018).

La tesis de estos autores identifica tres dimensiones fundamentales para comprender la interculturalidad en la formación docente: conceptualizaciones, cómo se define e interpreta la interculturalidad desde la visión de los pueblos originarios. Valoraciones, las opiniones, actitudes y juicios que se tienen sobre la inclusión de la interculturalidad en la formación docente.

Expectativas, lo que se espera lograr con la incorporación de la interculturalidad en la formación docente, tanto desde la perspectiva de los pueblos originarios como desde la sociedad en general.

Para profundizar en las dimensiones mencionadas, el estudio utiliza tres categorías de análisis: implementación curricular, cómo se incorpora la interculturalidad en el currículo de

formación docente, qué contenidos se incluyen, qué metodologías se utilizan, etc. Modos de relación interpersonal, cómo se promueven relaciones interculturales respetuosas y horizontales entre docentes y estudiantes, y entre la comunidad educativa y los pueblos originarios. Contenidos curriculares, qué conocimientos, habilidades y actitudes se consideran relevantes para una educación intercultural desde la perspectiva de los pueblos originarios.

En cuanto a la metodología de la investigación, el estudio se basó en un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas, grupos de conversación y talleres como herramientas para recopilar las voces y experiencias de personas indígenas. Esta metodología permite un acercamiento profundo y contextualizado a las perspectivas de los participantes.

Sumado a lo anterior, se realizó un análisis de contenido en tres niveles para identificar temas explícitos e implícitos en los discursos de los participantes:

Nivel 1: Identificación de las tres dimensiones principales (conceptualizaciones, valoraciones y expectativas).

Nivel 2: Clasificación de los contenidos en las tres categorías de análisis (implementación curricular, modos de relación interpersonal y contenidos curriculares).

Nivel 3: Análisis de correspondencia entre las categorías y las dimensiones, identificando relaciones y patrones en los discursos.

Finalmente, el estudio (Ibáñez-Salgado et al., 2018) llega a la conclusión principal de que existe una fuerte coincidencia entre las conceptualizaciones, valoraciones y expectativas que tienen los diferentes actores indígenas (docentes, educadores tradicionales, estudiantes, apoderados y familiares) tanto mapuche como aymaras, en relación a la formación docente intercultural.

Esto significa que, a pesar de la diversidad de roles y pueblos originarios, existe un consenso general sobre la importancia de: integrar los conocimientos, valores y prácticas de los pueblos originarios en la formación docente, promover relaciones interculturales basadas en el

respeto, la horizontalidad y el diálogo de saberes, generar un cambio real en el sistema educativo que valore y reconozca la diversidad cultural.

Ahora bien, en este punto de la cimentación de este marco conceptual, es esencial incluir elementos de los saberes socialmente productivos en la educación para adultos en correspondencia con la labor formativa que adelanta el SENA en Colombia.

En el artículo de Rodríguez (2011) se explora la importancia de los "saberes socialmente productivos" en el contexto de la educación de adultos, diferenciándolos de la mera formación de mano de obra. El análisis surge a partir de la crisis sociopolítica en Argentina en 2001 y la necesidad de un nuevo modelo educativo. Buscando diferenciar la formación enfocada en el mercado laboral (mano de obra) de aquella que promueve el desarrollo social (Rodríguez, 2011).

Allí la autora da cuenta de que los saberes socialmente productivos se caracterizan por no estar limitados a un sector social específico, ser diversos, múltiples y cambiantes, formar configuraciones de sentido que incluyen elementos técnicos, sociales y políticos, permitir la producción material, la construcción de solidaridad, la creación de identidad y la proyección a futuro, transmitirse principalmente en el hogar, la comunidad, el trabajo y en espacios de ocio.

Rodríguez (2011), considera estos saberes fundamentales para la construcción de ciudadanía y para la formación integral.

Las principales conclusiones del artículo (Rodríguez, 2011) aportan nuevos y muy interesantes elementos a la elaboración de este marco conceptual de los cuales se destacan los siguientes: la autora argumenta que es crucial diferenciar entre la formación para el trabajo que simplemente busca suplir la demanda del mercado laboral y aquella que, al enfocarse en los saberes socialmente productivos, promueve un desarrollo social más amplio. Destaca la importancia de reconocer y valorar los saberes que surgen de diferentes sectores sociales, incluyendo aquellos que tradicionalmente se han considerado "no formales" o "populares".

La educación de adultos debe ir más allá de la mera capacitación laboral e incorporar estos saberes socialmente productivos para formar ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con el desarrollo de sus comunidades.

El artículo propone un cambio de paradigma en la educación de adultos, donde se valore la diversidad de saberes y se promueva una formación integral que contribuya a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Continuando con la formulación de este marco conceptual se incorporan los conceptos acerca de las competencias en la educación de un artículo de Díaz-Barriga (2014), donde aborda la creciente popularidad de la educación basada en competencias, señalando que, a pesar de su corta trayectoria, ya existen diversas escuelas de pensamiento que la sustentan.

El autor argumenta que la implementación de este enfoque requiere una transformación profunda del sistema educativo, incluyendo: reducción del contenido enciclopédico, propone priorizar la profundidad sobre la amplitud, enfocándose en el desarrollo de habilidades prácticas, modificación de las estrategias de enseñanza, busca un cambio desde la transmisión de información hacia el aprendizaje activo y colaborativo, transformación de los sistemas de evaluación, propone evaluar el desarrollo de competencias en situaciones reales, más allá de la memorización de contenidos (Díaz-Barriga, 2014).

IV

Propuesta del proyecto de innovación pedagógica

Fases del proyecto de innovación pedagógica

Planteamiento inicial

El presente proyecto de innovación pedagógica tiene como propósito general fortalecer las competencias del equipo de instructores técnicos del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquía en el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas, en clave de la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial del SENA, para la formación de aprendices de comunidades étnicas diversas, en los fundamentos y metodologías del enfoque pedagógico intercultural.

Para lograrlo se ha planteado analizar la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial del SENA inicialmente con los instructores técnicos del centro de formación, a través de un grupo de discusión analítico, en orden de comprender y apropiar la mencionada política y tener una percepción y actitud claras, frente a la puesta en práctica de acciones concretas en los ambientes de formación del SENA con aprendices de los diferentes pueblos indígenas del territorio, que nos encaminen a una política de interculturalidad en el centro de formación.

Atendiendo la contrapropuesta presentada por Quezada-Carrasco et al, (2021) de implementar un modelo de aprendizaje reflexivo que integre la interculturalidad y el interaccionismo social, que busca promover la colaboración como práctica pedagógica para la co-construcción de conocimiento y co-construir una identidad de colaboración desde un enfoque sociocultural, reflexivo y compartido.

Se propone realizar una entrevista semi estructurada a los jóvenes y adultos de los programas de formación titulada (técnicos y tecnólogos) que se auto reconocen como miembros

de los pueblos indígenas del territorio, que se encuentren en etapa lectiva y adicionalmente, que estén siendo orientados por los instructores técnicos del centro de formación, los cuales en su mayoría son poseedores de otra cosmovisión, cultura y costumbres, esto con el objetivo de incorporar las voces de los aprendices indígenas, en el proceso formativo del SENA y que este proyecto de innovación pedagógica no sea para ellos, sino con ellos, apuntando a prácticas pedagógicas por y para la interculturalidad que se pretende exista en el SENA, teniendo un impacto significativo en la Formación Profesional Integral.

Posteriormente, se llevará a cabo un taller teórico reflexivo, en el cual se utilizará la estrategia de escape del autor Bono, (Macías, 2010) que permita a los instructores identificar, diseñar e implementar estrategias pedagógicas inclusivas en los ambientes de formación que favorezcan el aprendizaje y la participación de aprendices de los pueblos indígenas del territorio, reconociendo su diversidad cultural y cosmovisión, adaptando las estrategias pedagógicas y didácticas, de forma contextualizada.

De acuerdo con lo que propone Walsh (2005) "La interculturalidad debe ser entendida como un proceso constante de negociación, diálogo, aprendizaje y re-creación, tanto a nivel simbólico como de prácticas políticas y sociales" (p. 8) el plan innovador se tejará en un taller reflexivo final que permita reunir (en un espacio diferente a los ambientes de formación) a los instructores técnicos y a los aprendices que se auto reconocen como pertenecientes a los pueblos indígenas del bajo, medio y alto Orinoco y que de ese modo nuestros aprendices indígenas no sean solo receptores sino co-creadores de la Política de Atención Institucional con Enfoque Pluricultural y Diferencial del SENA permitiendo a través de este proyecto de innovación pedagógica, apuntar a un proceso formativo dialógico pluricultural y diferencial que cobre vida, a través de esos sentires, pensares, acciones y voces con base en la normatividad institucional intercultural.

La relevancia de este proyecto radica en la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los contextos y particularidades de los pueblos indígenas que hacen parte de la población beneficiaria del SENA en el Centro de Producción y Transformación

Agroindustrial de la Orinoquia, en línea con lo planteado por Thisted (2012) cuando afirma:

“La educación intercultural debe ser vista como un proceso inclusivo que fomente el respeto y la valoración de la diversidad cultural, en lugar de tratar a ciertos grupos como los “otros”, se busca establecer un diálogo abierto y real entre diferentes culturas. Este enfoque promueve un aprendizaje mutuo y la construcción de saberes múltiples, en lugar de perpetuar jerarquías culturales” (p. 9).

Diseño

La planificación para lograr los objetivos del proyecto de innovación pedagógica en el Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia, SENA Regional Vichada, se desplegará en una serie de actividades estratégicas y coherentes que buscan abordar las necesidades específicas de los aprendices de comunidades étnicas diversas. Estas actividades están diseñadas para fomentar la inclusión, mejorar la calidad de la formación y fortalecer las competencias interculturales de los instructores.

Plan de trabajo y cronograma

Actividades	Meses								2024
	Agosto				Septiembre		Octubre	Noviembre	Diciembre
Actividad A. Grupo de discusión analítico (Instructores técnicos)									
Actividad B. Entrevista semiestructurada. (Aprendices indígenas)									

Actividad C. Taller teórico reflexivo Estrategia de escape (Instructores técnicos)									
Actividad D. Elaboración del plan de innovación. (Instructores técnicos y aprendices indígenas)									

Cuadro 4. Plan de trabajo y cronograma

Actividad A. Grupo de discusión analítico. (Instructores técnicos)

Se solicitará a los instructores la lectura previa de la PIAEPD, para identificar puntos clave y dudas que puedan surgir durante la misma. En ese orden de ideas, se compartirán las siguientes como preguntas orientadoras para la apertura del grupo de discusión:

Preguntas orientadoras grupo de discusión analítico (Instructores técnicos)
¿Qué entiende por atención con enfoque pluralista y diferencial?
¿Qué experiencias ha tenido con aprendices de pueblos indígenas?
¿Qué retos y oportunidades identifica en la formación de estos aprendices?

Cuadro 5. Preguntas orientadoras grupo de discusión analítico

El trabajo en el grupo de discusión analítico se concentrará en examinar el eje temático misional de la PIAEPD, el cual está asignado y es responsabilidad de los instructores e instructoras, para lo cual se procederá a:

- Identificar los aspectos clave del eje temático misional.
- Analizar cómo se relaciona el eje misional de la PIAEPD y la formación de aprendices de pueblos indígenas.
- Proponer ejemplos concretos de cómo aplicar los lineamientos de la Política en las prácticas pedagógicas del equipo técnico de instructores.

Al final del grupo de discusión analítico, se socializará el análisis logrado. Para luego fomentar un debate abierto y respetuoso para aclarar dudas, compartir experiencias y construir una visión común (Ver anexo 1).

Actividad B. Entrevista semiestructurada (Aprendices indígenas)

En aras de empezar a incluir las voces de los aprendices que se auto reconocen como miembros de los pueblos indígenas del territorio, que estén en formación en los diferentes programas de formación técnicos y tecnólogos, se les invitará a contribuir con su participación en este proyecto de innovación pedagógica, inicialmente a través de una entrevista semi estructurada.

Las preguntas de la entrevista semi estructurada tendrán correspondencia con las preguntas del grupo de discusión analítico de instructores técnicos del centro de formación, las cuales se mencionan a continuación:

Preguntas para la entrevista semiestructurada (Aprendices indígenas)
¿A cuál pueblo indígena pertenece?

¿Qué entiende por atención con enfoque pluralista y diferencial?
¿Cómo se siente al ser orientado por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?
¿Qué retos identifica en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?
¿Qué oportunidades identifica en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?

Cuadro 6. Preguntas entrevista semiestructurada

Actividad C. Taller teórico reflexivo con Estrategia de escape (Instructores técnicos)

Posteriormente se llevará a cabo un taller teórico-reflexivo utilizando la estrategia de escape. La estrategia permite, en un primer momento, describir los aspectos, tanto obvios como ocultos, que se dan por sentado en la descripción de un problema, para posteriormente, en un segundo momento, tratar de escapar de ellos mediante su solución. Mediante esta estrategia se realiza un análisis minucioso del problema y de sus componentes para poder encontrar una solución adecuada.

1.- El coordinador, de preferencia el interventor, presenta de manera oral, al grupo participante, el problema que está previamente identificado.

2.- El coordinador solicita al grupo participante que analice las características del problema que se ha presentado. Según van siendo enunciadas las características el coordinador las anotará a la vista de todos.

3.- El coordinador solicita al grupo participante que analice las implicaciones o derivaciones a las que conduce la presencia de ese problema. Conforme van siendo enunciadas las implicaciones o derivaciones el coordinador las anotará a la vista de todos.

4.- Con base en los dos listados realizados, el coordinador solicita al grupo formulen ideas para escapar a esas complicaciones o características problemáticas. En el desarrollo de la formulación de las ideas el coordinador la irá anotando a la vista de todos.

5.- El coordinador cierra la sesión pidiendo una última participación de cada uno de los participantes del grupo con relación a la mejor forma de superar las complicaciones o características centrales del problema analizado.

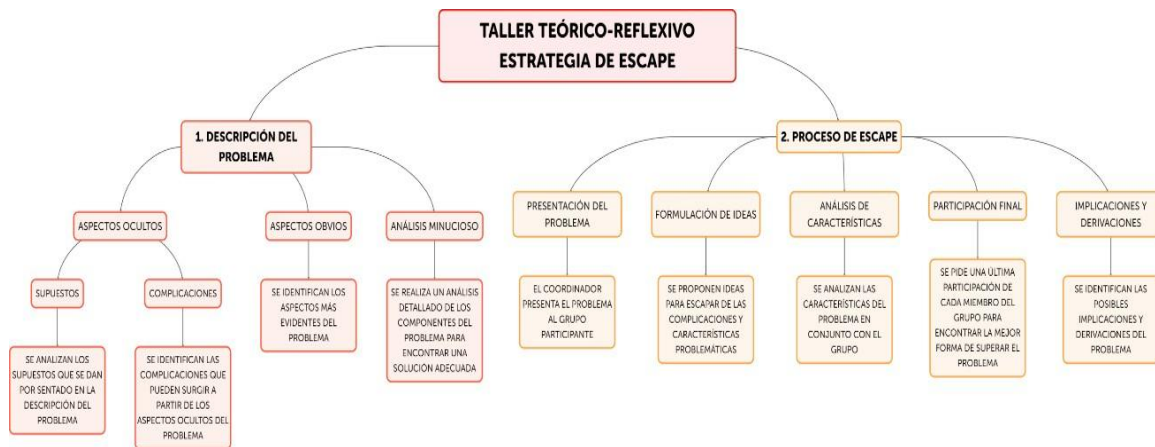


Figura 4. Taller teórico-reflexivo. Estrategia de escape

No obstante, es relevante tener por objetivos las siguientes temáticas clave para fortalecer las competencias de los instructores en el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas destinadas a la formación de aprendices de comunidades étnicas diversas:

- Implementación de metodologías y herramientas pedagógicas que promuevan la inclusión y el respeto por la diversidad cultural en los ambientes de formación.
- Estrategias de acompañamiento y asesoría que consideren las necesidades específicas de los aprendices de los pueblos indígenas.

Es importante que los instructores integren en los procesos de seguimiento y evaluación de la formación de los aprendices de los pueblos indígenas el enfoque pluricultural y diferencial, a fin de recopilar información que permita identificar fortalezas, oportunidades de mejora y necesidades formativas emergentes, que a su vez sirvan de insumo para futuras acciones de fortalecimiento de competencias de los aprendices del centro de formación.

Actividad D. Elaboración del plan de innovación. (Instructores técnicos y aprendices indígenas)

Posteriormente se elaborará el plan innovador del centro de formación, el cual corresponderá a un espacio de diálogo y reflexión conjunta entre instructores técnicos e indígenas aprendices, generando un ambiente horizontal y seguro donde tanto instructores como aprendices indígenas puedan dialogar, escucharse mutuamente y llegar a acuerdos.

Estos espacios deben realizarse fuera de los ambientes de formación tradicionales, en un entorno que facilite la libre expresión y el reconocimiento de las diferentes cosmovisiones.

Las estrategias deben ir más allá de la mera recepción de contenidos, buscando que los aprendices indígenas se conviertan en co-creadores del proceso formativo.

Esto implica el diseño de actividades y dinámicas que permitan a los aprendices aportar sus saberes, perspectivas y formas de aprendizaje.

Se pretende lograr un proceso formativo dialógico, donde los aprendices indígenas tengan un rol protagónico y puedan influir en la construcción del conocimiento en pro de la implementación del plan innovador.

El plan innovador debe promover el reconocimiento y la valoración de las diferentes cosmovisiones, prácticas culturales y formas de aprendizaje de los pueblos indígenas.

Se busca que el proceso formativo trascienda y se convierta en un proceso intercultural donde los aprendices indígenas tengan la oportunidad de expresar libremente sus voces, reivindicar sus derechos y participar de manera activa en la implementación de políticas institucionales que atiendan de manera pertinente y que respondan a sus necesidades como pueblos originarios, reconociendo y valorando sus saberes, tradiciones y formas de aprendizaje.

Las preguntas orientadoras para la co-creación del plan innovador para el CPTAO por parte

de los instructores técnicos y aprendices indígenas se referirán a lo siguiente:

Preguntas Orientadoras para la co-creación del plan innovador
¿Cómo podemos crear un entorno de aprendizaje que no solo respete, sino que celebre las diferentes cosmovisiones y prácticas culturales de los pueblos indígenas?
¿De qué manera podemos asegurar que los espacios de diálogo y reflexión sean verdaderamente horizontales, donde tanto instructores como aprendices se sientan igualmente escuchados y valorados?
¿Cómo podemos integrar las tradiciones y formas de aprendizaje de los pueblos indígenas en el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a sus necesidades específicas?
¿Qué mecanismos podemos establecer para que los aprendices indígenas puedan reivindicar sus derechos y participar activamente en la formulación de políticas institucionales que les afecten?
¿Cómo podemos fomentar un proceso formativo que trascienda la mera transmisión de contenidos, convirtiéndose en un diálogo intercultural enriquecedor para todos los participantes?
¿Qué recursos y apoyo adicional necesitan los instructores para facilitar un proceso formativo inclusivo y co-creativo con los aprendices indígenas?

Cuadro 7. Preguntas orientadoras co-creación plan innovador

Así las cosas, este proyecto de innovación pedagógica se desarrollará en cuatro etapas principales:

1. Análisis de la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial del SENA.

En esta fase se realizará un análisis conjunto de la política mencionada con los instructores técnicos del Centro, con el fin de identificar los principios, conceptos y estrategias clave que deben orientar el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas en los ambientes de formación.

2. Recolección y análisis de fuentes primarias.

Se aplicará una entrevista semi estructurada a los aprendices que se auto reconozcan como miembros de alguno de los pueblos indígenas del territorio, para conocer, re-conocer e incluir las voces de los pueblos originarios en el proyecto de innovación pedagógica y paralelamente en la PIAEPD de la entidad.

3. Desarrollo de un taller teórico-reflexivo sobre el enfoque pedagógico intercultural.

En esta etapa se llevará a cabo un taller en el que se profundizará en los principios, conceptos y estrategias del enfoque pedagógico intercultural. Este taller tendrá un carácter teórico-reflexivo, buscando que los instructores puedan analizar críticamente sus propias prácticas pedagógicas y generen propuestas innovadoras.

4. Diseño de un plan innovador para el Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia.

En este último momento, los instructores técnicos y los aprendices indígenas, con el acompañamiento del orientador del proyecto, diseñarán un plan innovador para contribuir a la implementación de la Política Institucional de Atención con enfoque Pluricultural y Diferencial, en los ambientes de formación del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia teniendo como base los aprendizajes de las etapas anteriores.

V

Ejecución e implementación de la propuesta

La implementación del proyecto se llevó a cabo de acuerdo a lo formulado en la planificación y diseño del mismo, atendiendo los cuatro pasos propuestos para la consecución y análisis de la información, para lograr co-construir y proponer un plan innovador para el centro de formación con base en la participación de los instructores técnicos y los aprendices que se auto reconocieron como miembros de los pueblos indígenas del Orinoco.

Actividad A. Grupo de discusión analítico (Instructores técnicos)

La actividad de análisis de la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial (PIAEPD) del SENA se llevó a cabo en el Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquía. Su objetivo fue involucrar a los instructores técnicos en una reflexión profunda sobre los principios, conceptos y estrategias fundamentales que deben guiar el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas en los entornos formativos.

Antes del encuentro, se solicitó a los instructores realizar una lectura previa de la PIAEPD. Esta preparación fue esencial para que cada participante pudiera familiarizarse con el contenido y llegar a la sesión con una comprensión básica del documento. Además, se invitó que identificaran puntos clave y formularan preguntas o dudas que pudieran surgir durante el análisis.

El siguiente cuadro muestra la información los programas de formación que se encontraban en etapa lectiva en la vigencia 2024, así como el origen de los instructores técnicos responsables de los mismos:

Nombre programa de formación	Nivel formación	Etapas	Modalidad formación	Municipio	Origen responsable (Departamento)
Gestión agroempresarial	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Cesar
Gestión administrativa	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Meta
Gestión documental	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Caldas
Gestión documental	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	
Gestión administrativa	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Atlántico
Gestión de recursos naturales	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Meta
Gestión administrativa	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Bolívar
Construcción de edificaciones	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Nariño
Elaboración de prendas de vestir sobre medidas	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Bogotá D.C.
Gestión contable y de información financiera	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Vichada
Gestión Administrativa del sector salud	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Meta
Gestión Administrativa del sector salud	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	Meta

Cuadro 8. Programas de formación en etapa lectiva vigencia 2024

La sesión comenzó con una apertura estructurada, donde se presentaron las preguntas orientadoras para iniciar el diálogo. Estas preguntas fueron las siguientes (Como se puede ver en el cuadro 5):

Preguntas orientadoras grupo de discusión analítico (Instructores técnicos)
¿Qué entiende por atención con enfoque pluralista y diferencial?
¿Qué experiencias ha tenido con aprendices de pueblos indígenas?
¿Qué oportunidades identifica en la formación de estos aprendices?
¿Qué retos identifica en la formación de estos aprendices?

Estas interrogantes sirvieron para establecer un contexto y facilitar la interacción, permitiendo que los instructores compartieran sus perspectivas y experiencias relevantes desde el inicio.

Durante la actividad, el trabajo en grupo se centró en un análisis del eje temático misional de la PIAEPD. Los instructores trabajaron en conjunto para:

Identificar los aspectos clave: se realizó una identificación de los aspectos clave del eje misional, discutiendo su importancia y relevancia en el contexto de la atención a aprendices de comunidades étnicas diversas.

Relación con la formación de aprendices indígenas: se examinó cómo este eje misional se integra con la formación de aprendices indígenas, analizando las implicaciones que tiene en las prácticas pedagógicas de los instructores técnicos.

Propuestas de aplicación: los instructores propusieron ejemplos concretos de cómo aplicar los lineamientos de la política en sus prácticas pedagógicas. Esta actividad fomentó la creatividad y la innovación, alentando a los instructores a pensar en estrategias concretas y adaptadas a las realidades de los aprendices indígenas.

Se les proporcionó a los instructores técnicos un formulario en línea para escribir sus aportes y poder dejar la trazabilidad en función del posterior estudio de la información (Ver anexo 1). El cual se puede observar en el siguiente enlace:

<https://forms.office.com/r/fJhHGkM7j3?origin=lprLink>

Casi al final del grupo de discusión analítico, se llevó a cabo una socialización del análisis logrado, donde cada instructor técnico compartió sus conclusiones y propuestas. Esta etapa fue clave para promover un intercambio enriquecedor de ideas y experiencias, consolidando el aprendizaje colectivo.

Finalmente, se fomentó un debate abierto y respetuoso, donde los instructores pudieron aclarar dudas, compartir experiencias adicionales y construir una visión común sobre la PIAEPD en sus prácticas formativas. Este espacio permitió el fortalecimiento del sentido de comunidad entre los instructores e instructoras y el compromiso hacia una educación inclusiva, con calidad y pertinente.

Actividad B. Entrevista semi estructurada (Aprendices indígenas)

Con el objetivo de integrar las voces de los aprendices que se auto reconocen como miembros de los pueblos indígenas del territorio en este proyecto de innovación pedagógica, se llevó a cabo una actividad que consistió en una entrevista semiestructurada. Esta actividad estuvo diseñada para recoger las experiencias, percepciones y sugerencias de los aprendices con respecto a su formación y la interacción con instructores que poseen diferentes cosmovisiones, culturas y costumbres.

Antes de realizar las entrevistas, se realizó una visita a los programas de formación técnicos y tecnólogos, donde se explicó brevemente a los aprendices el propósito del proyecto de innovación pedagógica. Además, se les preguntó quienes se auto reconocían como miembros de alguno de los pueblos indígenas del territorio.

Se enfatizó la importancia de su participación no solo para el beneficio de los aprendices indígenas, sino para toda la comunidad educativa. Esta introducción buscó generar un ambiente de confianza y disposición a compartir sus experiencias.

De los programas de formación visitados, se identificó un total de 33 aprendices que se auto reconocieron como miembros de alguno de los pueblos indígenas del Orinoco.

Nombre programa de formación	Nivel formación	Etapas	Modalidad formación	Municipio	Número de aprendices por pueblo indígena
Gestión agroempresarial	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	2 Sikuni
Gestión administrativa	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	1 Sikuni
Gestión documental	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	3 Piaroa
Gestión documental	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	4 Sikuni
Gestión administrativa	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	1 Amorua
Gestión administrativa	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	3 Piaroa
Gestión de recursos naturales	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	1 Sikuni
Gestión administrativa	Tecnólogo	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	1 Sáliba
Construcción de edificaciones	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	1 Piaroa
Elaboración de prendas de vestir sobre medidas	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	3 Sikuni
					1 Guambiano
					1 Cubeo
					1 Sikuni
					2 Piaroas

Gestión contable y de información financiera	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	1 Piaroa 1 Sikuani
Gestión Administrativa del sector salud	Técnico	Lectiva	Presencial	Puerto Carreño	1 Piaroa

Cuadro 9. Aprendices indígenas en los programas de formación del CPTAO

Las entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente cómodo y seguro, propiciando un espacio donde los aprendices pudieran expresarse libremente. Las preguntas de la entrevista fueron diseñadas para tener correspondencia con las del grupo de discusión analítico realizado con los instructores técnicos, fomentando una discusión comparativa y coherente entre ambos grupos. Las cuales fueron (Como se puede ver en el cuadro 6):

Preguntas para la Entrevista Semiestructurada (Aprendices Indígenas)
¿A cuál pueblo indígena pertenece?
¿Qué entiende por atención con enfoque pluralista y diferencial?
¿Cómo se siente al ser orientado por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?
¿Qué retos identifica en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?
¿Qué oportunidades identifica en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?

Durante este encuentro con los aprendices indígenas, se promovió una escucha activa y se les alentó a compartir sus pensamientos y experiencias en profundidad. El orientador del proyecto se aseguró de que los aprendices se sintieran cómodos, permitiendo que cada participante se expresara a su propio ritmo y en sus propios términos.

Cada uno de los participantes de esta actividad registró sus respuestas en un formulario en línea, nuevamente para obtener la trazabilidad y la salvaguarda de la información (Ver anexo 2).

Las respuestas fueron registradas cuidadosamente, proporcionando la información cualitativa necesaria para entender las percepciones de los aprendices, sus ideas y sugerencias para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Este enfoque permitió recopilar un amplio espectro de opiniones y reflexiones fundamentales para el desarrollo del proyecto de innovación pedagógica.

El formulario en línea se puede observar en el siguiente enlace:
<https://forms.gle/rq1FbteGnNCzDwbN7>

Al finalizar las entrevistas, se agradeció a los aprendices por su participación y se les aseguró que sus percepciones, ideas y sugerencias serían tomadas en cuenta para la mejora de la formación y las prácticas pedagógicas en el centro de formación. La actividad no solo permitió la recolección de información valiosa, sino que también fortaleció el sentido de pertenencia y reconocimiento de los aprendices como actores activos en su proceso formativo.

Esta actividad fue un paso significativo hacia la inclusión de los aprendices indígenas en el proyecto de innovación pedagógica. Al proporcionar un espacio para que compartieran sus experiencias y perspectivas, sentando bases para el desarrollo de estrategias formativas que respeten y valoren la diversidad cultural de la comunidad educativa del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquía. La información recopilada servirá para enriquecer el proceso de formación y fomentar una educación más inclusiva y equitativa para todos los aprendices.

Actividad C. Taller teórico-reflexivo (Estrategia de escape. Instructores técnicos)

El taller teórico-reflexivo que se llevó a cabo en el Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquía utilizó la estrategia de escape como herramienta

para analizar un problema específico identificado en la formación de aprendices de diferentes pueblos indígenas del Orinoco.

Este enfoque permitió a los instructores técnicos explorar en profundidad las características del problema y sus implicaciones, así como generar ideas para superarlo. A continuación, se detalla el desarrollo de la actividad.

El taller comenzó con la presentación del problema por parte del orientador del proyecto. En esta etapa, se enmarcó el contexto del problema y se destacó su relevancia en la formación de los aprendices indígenas. El orientador explicó que el objetivo del taller no era solo reconocer la existencia del problema, sino también buscar soluciones creativas y efectivas que contribuyan a la inclusión y respeto por la diversidad cultural.

A continuación, el orientador solicitó al grupo participante que analizara las características del problema presentado. Los participantes comenzaron a compartir sus observaciones y reflexiones, cada característica se documentó en una pizarra digital en línea visible para todos (Ver anexo 3). Esta etapa fomentó una dinámica de diálogo abierto, donde se pudieron identificar tanto aspectos obvios como aquellos que suelen pasar desapercibidos en la discusión inicial.

La pizarra digital en línea se puede observar en el siguiente enlace:
<https://padlet.com/rafarias05/estrategia-de-escape-61vpa0j2u7rzx59d>

Una vez que se completó el listado de características, el siguiente paso fue analizar las implicaciones o derivaciones que resultan de la presencia del problema. Este análisis permitió a los instructores e instructoras entender cómo el problema impacta en diferentes niveles dentro del proceso de formación, ampliando su comprensión y perspectiva sobre el tema.

Con los listados de características e implicaciones en mano, el coordinador solicitó al grupo que formulase ideas para "escapar" de la situación problemática. Este ejercicio fue clave

para estimular la creatividad y la colaboración entre los participantes. A medida que surgían las propuestas, el orientador las recopiló, asegurando que todas las ideas fueran visibles para el grupo. La atmósfera fue de entusiasmo y proactividad, lo cual alentó a los participantes a pensar más allá de lo convencional y a considerar soluciones innovadoras que pudieran implementarse en sus prácticas pedagógicas.

Para cerrar el taller, el coordinador solicitó una última participación de cada miembro del grupo, invitándolos a expresar sus opiniones sobre la mejor forma de superar (mejor idea de escape) las complicaciones o características centrales del problema analizado. Esta última ronda de aportes permitió que cada participante sintiera que su voz era valorada y que formaba parte del proceso de construcción colectiva.

El taller teórico-reflexivo, a través de la estrategia de escape, no solo proporcionó un espacio para el análisis crítico y la generación de ideas innovadoras, sino que también reforzó el compromiso de los participantes hacia una formación inclusiva que reconozca y valore la diversidad cultural. Las propuestas y reflexiones surgidas durante la actividad servirán como insumo valioso para el desarrollo de estrategias pedagógicas que beneficien a todos los aprendices del centro, especialmente a aquellos que provienen de pueblos indígenas.

Actividad C. Plan innovador (Instructores técnicos – aprendices indígenas)

La actividad de elaboración del Plan Innovador del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquía (CPTAO) se llevó a cabo con el objetivo de crear espacios de diálogo y reflexión conjunta entre los instructores técnicos y los aprendices indígenas. Este proceso busca fomentar un ambiente horizontal y seguro donde todas las voces sean escuchadas y respetadas, promoviendo la co-creación de un entorno educativo inclusivo y enriquecedor. A continuación, se describen los aspectos clave del desarrollo de esta actividad.

Antes de la realización del encuentro, se identificó la necesidad de realizar el diálogo fuera de los ambientes de formación habituales. Se eligió un espacio informal y natural que facilitara la

libre expresión y el reconocimiento de las diferentes cosmovisiones. Este entorno propició un ambiente relajado y abierto, permitiendo a los participantes sentirse cómodos al compartir sus ideas y perspectivas.

El orientador del taller abrió la sesión presentando los objetivos del encuentro. Se destacó la importancia de crear un proceso formativo donde los aprendices indígenas se convirtieran en co-creadores, aportando sus saberes y prácticas culturales.

Se introdujeron las preguntas orientadoras que guiarían las discusiones, utilizando un enfoque participativo para asegurarse de que todos los participantes tuvieran la oportunidad de contribuir. Las preguntas fueron (Como se puede ver en el cuadro 7):

Preguntas Orientadoras para la co-creación del plan innovador
¿Cómo podemos crear un entorno de aprendizaje que no solo respete, sino que celebre las diferentes cosmovisiones y prácticas culturales de los pueblos indígenas?
¿De qué manera podemos asegurar que los espacios de diálogo y reflexión sean verdaderamente horizontales, donde tanto instructores como aprendices se sientan igualmente escuchados y valorados?
¿Cómo podemos integrar las tradiciones y formas de aprendizaje de los pueblos indígenas en el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a sus necesidades específicas?
¿Qué mecanismos podemos establecer para que los aprendices indígenas puedan reivindicar sus derechos y participar activamente en la formulación de políticas institucionales que les afecten?
¿Cómo podemos fomentar un proceso formativo que trascienda la mera transmisión de contenidos, convirtiéndose en un diálogo intercultural enriquecedor para todos los participantes?

¿Qué recursos y apoyo adicional necesitan los instructores para facilitar un proceso formativo inclusivo y co-creativo con los aprendices indígenas?

Seguidamente, se llevó a cabo un diálogo, donde tanto instructores como aprendices compartieron sus puntos de vista sobre cada pregunta. Estas dinámicas permitieron a los participantes explorar las temáticas, generando un ambiente de colaboración y respeto.

El orientador del taller anotó las ideas y propuestas surgidas. Esto no solo documentó las contribuciones de cada participante, sino que también permitió que se visualizara el progreso de la discusión.

Al concluir la sesión, se realizó un ejercicio de socialización donde los participantes compartieron sus reflexiones finales. Este cierre fue clave para consolidar las ideas discutidas y asegurar que todos se sintieran parte del proceso de co-creación.

El objetivo final de esta actividad fue lograr un proceso innovador dialógico entre instructores técnicos y aprendices indígenas donde todos tuvieran un rol protagónico. Se buscó que pudieran influir en la construcción del conocimiento y se promoviera el reconocimiento y la valoración de las cosmovisiones, prácticas culturales y formas de aprendizaje de los pueblos indígenas.

Evaluación

Esta rúbrica proporciona un marco estructurado para que el orientador del proyecto valore cada actividad, facilitando la identificación de fortalezas y áreas de mejora. Al utilizar esta herramienta, el orientador podrá ofrecer retroalimentación específica y constructiva a los participantes, lo que contribuirá a la mejora continua del proceso de innovación pedagógica en el centro de formación.

Criterios	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Satisfactorio (2 puntos)	Deficiente (1 punto)	Puntuación
Claridad de los objetivos	Los objetivos de la actividad están claramente definidos y comprendidos por todos.	Los objetivos son mayormente claros, pero algunos participantes tienen dudas.	Los objetivos son vagos y no todos los participantes los entienden.	Los objetivos no son claros.	
Participación activa	Todos los participantes se involucran activamente en la actividad.	La mayoría de los participantes participan, pero algunos son pasivos.	La participación es limitada y algunos se quedan al margen.	Muy poca o ninguna participación de los asistentes.	
Relevancia del contenido	El contenido es altamente relevante y se conecta claramente con las experiencias de los instructores y aprendices.	El contenido es relevante, con algunas conexiones claras a las experiencias de los instructores y aprendices.	El contenido es medianamente relevante, con pocas conexiones.	El contenido no es relevante ni se relaciona con las experiencias de los instructores y aprendices.	
Estrategias de inclusión	Se implementaron estrategias inclusivas que promovieron la diversidad cultural.	Se utilizaron algunas estrategias inclusivas, pero no todas fueron efectivas.	Se intentaron estrategias inclusivas, pero no fueron suficientes.	No se implementaron estrategias inclusivas.	

Criterios	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Satisfactorio (2 puntos)	Deficiente (1 punto)	Puntuación
Ambiente de diálogo	Se creó un ambiente abierto y seguro donde todos los participantes se sintieron valorados y escuchados.	El ambiente fue mayormente acogedor, aunque algunos participantes no se sintieron completamente cómodos.	El ambiente fue limitado en cuanto a la apertura y la comunicación.	No se creó un ambiente de diálogo efectivo.	
Generación de ideas	Las actividades generaron numerosas ideas y propuestas innovadoras para el plan.	Se generaron algunas ideas y propuestas, pero podrían ser más variadas.	Pocas ideas fueron generadas.	No se generaron ideas ni propuestas significativas.	
Evaluación reflexión inicial	La reflexión final fue profunda y permitía a todos expresar sus pensamientos sobre el proceso.	La reflexión fue adecuada, aunque algunos participantes no compartieron plenamente.	La reflexión fue superficial y no se exploraron suficientemente las opiniones.	No hubo una reflexión final o fue irrelevante.	

Cuadro 10. Rúbrica evaluación implementación del proyecto

La puntuación total puede variar entre 7 y 28 puntos. A continuación, se presenta una escala de evaluación:

28-24 puntos: Excelente - La actividad ha tenido un impacto significativo en el proceso de innovación pedagógica.

23-18 puntos: Bueno - La actividad ha sido efectiva, pero hay áreas que requieren mejora.

17-12 puntos: Satisfactorio - La actividad ha tenido un impacto limitado y necesita ajustes significativos.

11-7 puntos: Deficiente - La actividad no cumplió con los objetivos establecidos y requiere una reevaluación completa.

VI

Resultados y análisis

A continuación, se presentan los resultados y análisis más relevantes de la co-construcción de este proyecto de innovación pedagógica en el marco de la Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial, formación intercultural, diseño de estrategias pedagógicas y didácticas inclusivas.

Actividad A. Grupo de discusión analítico (Instructores técnicos)

El grupo de discusión contó con siete preguntas, tres de ellas se definieron como preguntas orientadoras para el inicio de la actividad, las cuatro restantes correspondieron a la lectura previa por parte los instructores técnicos le lectura previa del eje misional de la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial del SENA.

Análisis y resultados de las preguntas orientadoras del grupo de discusión analítico:

¿Qué entiende por atención con enfoque pluralista y diferencial?

Las respuestas de los instructores técnicos proporcionan una visión clara de lo que implica la atención con enfoque pluralista y diferencial en el contexto del Servicio de Aprendizaje, SENA.

Los instructores técnicos demuestran una comprensión de que este enfoque no solo trata de brindar acceso a la formación, sino también de hacerlo de manera que se respete y valore la diversidad de los aprendices. Esto incluye la atención a las particularidades culturales y sociales de cada individuo, lo que es esencial para crear un entorno de enseñanza- aprendizaje inclusivo.

Se observa un compromiso por parte de los instructores en la implementación de prácticas que aseguren la inclusión y el respeto por la diversidad. Al señalar que la atención debe ser equitativa y que la política institucional es una guía para los orientadores del proceso de la

Formación Profesional Integral del SENA.

Fue señalada la importancia de tener claro la política institucional que respalda estas acciones. Además, la referencia a la tolerancia y el respeto sugiere que los instructores están conscientes de la importancia de cultivar un ambiente donde todos y todas se sientan valorados y aceptados.

Este análisis puede indicar que los instructores están listos para integrar estos principios en sus prácticas pedagógicas, lo que es fundamental para el desarrollo del plan innovador para responder efectivamente a las necesidades de los aprendices.

Se pueden identificar las siguientes categorías como las más relevantes a partir del análisis de la primera pregunta orientadora de esta actividad:

Atención inclusiva: las respuestas enfatizan que la atención debe ser equitativa, garantizando que todos los individuos, sin importar sus diferencias, tengan acceso a oportunidades de formación y a los servicios institucionales.

Diversidad y reconocimiento: se destaca la importancia de reconocer las diferencias culturales, sociales, económicas, de género, étnicas y físicas, sugiriendo que la atención debe tener en cuenta estas particularidades.

Política institucional: Se hace referencia a cómo una política institucional orienta la atención hacia la inclusión, lo que refleja un marco que guía las prácticas formativas hacia un enfoque intercultural.

Protección de grupos vulnerables: se menciona que el enfoque diferencial debe considerar a las poblaciones vulnerables, asegurando que tengan un acceso protegido a los servicios y recursos formativos.

Tolerancia y respeto: La necesidad de aceptación y respeto hacia la diversidad de pensamientos y modos de ser, es fundamental para promover un ambiente inclusivo y pluralista.

Desarrollo progresivo: se subraya que el enfoque pluralista y diferencial debe ser aplicado de manera progresiva y sostenible, sugiriendo que la inclusión no es un evento único,

sino un proceso continuo.

Marco de acción: Se presenta la atención desde una perspectiva de acción estructurada que implica adaptar la Formación Profesional Integral según las necesidades específicas de cada aprendiz.

¿Qué experiencias relevantes han tenido con aprendices de pueblos indígenas?

Las respuestas de los instructores técnicos a la segunda de las preguntas orientadoras destacan una mezcla de experiencias positivas y retos significativos en la formación de aprendices de pueblos indígenas. Por un lado, se evidencia que, a pesar de las barreras lingüísticas y culturales, hay ejemplos de éxito, como el aprendiz que logró avanzar en su formación y obtener una pasantía en el extranjero. Esto sugiere que, con el apoyo adecuado y la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas, los aprendices indígenas pueden superar obstáculos y alcanzar su potencial.

Sin embargo, también se identifican barreras importantes, como la timidez de los aprendices, su temor a interactuar en público y las dificultades lingüísticas. Estos factores afectan su capacidad para participar activamente en los ambientes de formación y requieren una atención especial por parte de los instructores.

La necesidad de crear un entorno inclusivo que fomente la interacción social y la comunicación asertiva es esencial para mejorar la experiencia formativa de estos aprendices.

Los instructores reconocen también la importancia de adaptar sus prácticas pedagógicas para abordar estas necesidades, lo que indica una disposición a aprender y evolucionar en sus prácticas pedagógicas. Este compromiso no solo es vital para el éxito en el desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas de los aprendices indígenas, sino que también subraya la importancia de un enfoque formativo que considere la diversidad cultural y las particularidades de cada grupo.

La mención de los proyectos formativos de los programas técnicos y tecnológicos permite observar la incidencia del SENA en el desarrollo sostenible y comunitario de los pueblos indígenas resaltando la conexión entre la Formación Profesional Integral y la construcción de tejido social, en el territorio.

Las categorías identificadas en esta pregunta orientadora fueron las siguientes:

Barreras lingüísticas: se menciona la dificultad que tienen algunos aprendices indígenas para comunicarse en español, destacando la importancia de las barreras lingüísticas en el proceso formativo.

Éxitos de aprendizaje: se presenta la experiencia de un aprendiz que ha logrado continuar su formación y acceder a oportunidades internacionales, lo que indica que es posible obtener resultados positivos con los aprendices indígenas.

Compromiso y dedicación: los instructores notan un mayor compromiso por parte de los aprendices indígenas en comparación con otros grupos, lo que destaca una característica positiva en su actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desafíos culturales y sociales: se identifican desafíos relacionados con la timidez, el temor a interactuar con personas fuera de su grupo étnico y la dificultad para hacer preguntas, lo que afecta su participación en el aula.

Adaptación de estrategias pedagógicas: los instructores mencionan la necesidad de aplicar estrategias didácticas flexibles y técnicas que faciliten una comunicación clara para atender las necesidades específicas de estos aprendices.

Integración social: se aborda la necesidad de crear un entorno inclusivo que permita a los aprendices indígenas interactuar y desarrollar habilidades sociales, lo cual es fundamental para su integración formativa y social, es decir para el mundo laboral y de la vida.

Experiencias previas de formación: la referencia a experiencias previas en la formación de pueblos indígenas desarrollando los proyectos formativos del SENA, muestra un compromiso en pro del trabajo digno y decente y el desarrollo humano de estas poblaciones vulnerables.

¿Qué retos identifican en la formación de estos aprendices?

Las respuestas de los instructores técnicos a esta pregunta resaltan una serie de retos significativos en la formación de aprendices indígenas. Al igual que en la pregunta anterior de nuevo podemos analizar que uno de los principales desafíos identificados es la barrera lingüística, ya que algunos de los aprendices indígenas tienen dificultades con el uso del español, lo que limita su comprensión y participación en el ambiente formativo.

Esto destaca la importancia de contar con instructores bilingües y capacitados en el uso de lenguas indígenas y lenguaje de señas, para facilitar la comunicación y asegurar una formación inclusiva.

Adicionalmente, se observa la necesidad de fortalecer los saberes previos en algunos aprendices, lo que indica la necesidad de ofrecer un apoyo adicional en áreas clave, como el uso de tecnologías informáticas. Sin embargo, a pesar de estos retos, los instructores también reconocen el deseo de superación y el compromiso de los aprendices, lo que sugiere que, con el apoyo adecuado, pueden lograr sus objetivos dentro del proceso cognitivo, procedimental y valorativo actitudinal que ofrece el SENA.

La existencia de brechas culturales y la discriminación son desafíos significativos que afectan la integración de los aprendices en el proceso de la Formación Profesional Integral. Estas barreras no solo impactan en su confianza y participación, sino que también resaltan la necesidad de crear conciencia sobre el respeto hacia los pueblos indígenas y su cultura.

Los instructores enfatizan la importancia de abordar la identidad cultural de los aprendices, promoviendo una integración de sus tradiciones y prácticas a los ambientes de formación. Esto no solo ayudaría a los aprendices a sentirse más representados y valorados, sino que también contribuiría al enriquecimiento del cultural de la comunidad educativa.

Las categorías identificadas a partir de las respuestas de los instructores técnicos fueron

las siguientes:

Barreras lingüísticas: La dificultad en la enseñanza y el aprendizaje del español como idioma principal y la necesidad de instrucciones en lenguas indígenas y en lenguaje de señas.

Compromiso y superación: el deseo de superación de los aprendices y su compromiso con sus familias, lo que resalta aspectos positivos en su actitud hacia la formación.

Recursos limitados: la escasez de recursos económicos, impacta negativamente en la dedicación exclusiva al proceso formativo de los aprendices.

Nivel académico inicial: la identificación de necesidades en la adquisición de saberes previos para los niveles técnicos y tecnológicos en algunos aprendices al inicio de su formación, lo que plantea un desafío para los instructores.

Brechas culturales y discriminación: la existencia de brechas culturales, estereotipos y discriminación, lo que dificulta la integración y el respeto hacia los aprendices indígenas.

Timidez y confianza: la timidez de los aprendices indígenas y la falta de confianza para interactuar en el ambiente de formación afecta su participación activa y el aprendizaje.

Identidad y representación: la necesidad de abordar la identidad cultural y espiritual de los aprendices, así como su representatividad en la comunidad educativa del centro de formación.

¿Qué oportunidades identifican en la formación de estos aprendices?

Las respuestas de los instructores técnicos resaltan múltiples oportunidades que pueden ser aprovechadas en la formación de los aprendices indígenas. En primer lugar, la posibilidad de ayudar desde la entidad a mejorar el dominio del español se destaca como crucial, ya que esto no solo facilita la comunicación, sino que también les permite acceder a más recursos y oportunidades en el ámbito formativo y laboral.

Además, se observa un alto compromiso por parte de los aprendices indígenas, quienes están dispuestos a esforzarse para mejorar su calidad de vida y la de sus familias. Este compromiso, combinado con amor por sus raíces, se convierte en un motor para su formación, desarrollo humano y laboral.

La orientación hacia la competitividad laboral es igualmente vital. Al prepararse para ingresar al sector productivo, los aprendices no solo están mejorando su propia situación, sino que también están contribuyendo a un desarrollo económico más amplio en sus comunidades.

La capacidad de crear y emprender proyectos productivos sostenibles es una oportunidad significativa que podría transformar las economías locales y fomentar la innovación.

Las respuestas también subrayan la importancia de reconocer y respetar los saberes tradicionales, lo que no solo empodera a las comunidades indígenas, sino que también fomenta la interculturalidad en la comunidad educativa.

Categorías asociadas a las respuestas de la pregunta orientadora acerca de las oportunidades de la formación de aprendices de los pueblos indígenas del territorio.

Mejora del idioma español: se identifica la oportunidad de que los aprendices indígenas mejoren su dominio del español, lo que les permitiría expresar mejor sus conocimientos capacidades, habilidades y destrezas.

Compromiso y esfuerzo: los aprendices muestran un alto compromiso y esfuerzo para superar barreras comunicativas y cognitivas, lo que refleja una actitud positiva hacia su formación.

Valoración de las raíces: hay un reconocimiento del amor por sus raíces y su cultura, lo que puede ser un motor poderoso en su proceso formativo.

Preparación para el empleo: la formación orientada hacia la competitividad laboral se presenta como una oportunidad significativa para mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

Conocimiento cultural: se destaca el potencial de los aprendices para adquirir y compartir conocimientos sobre su cultura y lengua, lo que enriquece la comunidad educativa.

Proyectos productivos: la posibilidad de desarrollar emprendimientos productivos sostenibles es vista como una oportunidad clave para mejorar la economía de sus comunidades.

Diversificación de oportunidades económicas: se identifica la oportunidad de

diversificar las opciones laborales y fomentar la interculturalidad, lo que puede generar un desarrollo social y económico más robusto.

Las siguientes preguntas se formularon con base en la lectura previa del acuerdo 0010 de 2016, por parte de los instructores técnicos participantes del proyecto de innovación pedagógica, para su posterior análisis y aporte al plan innovador del centro de formación.

¿Cuáles son los aspectos clave del eje temático misional de la PIAEPD?

Las respuestas de los instructores técnicos revelan una comprensión profunda de los aspectos clave del eje temático misional de la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial. Uno de los elementos más destacados es la inclusión de todas las personas, con un enfoque claro en la no discriminación y el respeto a la dignidad humana. Esto establece un marco ético fundamental para todas las acciones emprendidas por la institución.

La accesibilidad, particularmente en relación con las barreras lingüísticas, es reconocida como un desafío crucial que debe abordarse para garantizar que las políticas institucionales lleguen efectivamente a las poblaciones vulnerables. Esta atención a las necesidades específicas de los pueblos indígenas es esencial para superar la apatía hacia los cambios propuestos por la institución.

El compromiso con una Formación Profesional Integral adaptable es otro aspecto clave. Los instructores destacan la importancia de la participación de las comunidades en el diseño de los programas, asegurando que estos reflejen sus realidades culturales, sociales y económicas. La flexibilidad de los programas formativos se presenta como un enfoque necesario para atender la diversidad de las necesidades de los aprendices.

Se hace hincapié en el desarrollo social y económico de las comunidades, lo que indica que los instructores ven en la formación una herramienta poderosa para mejorar las condiciones de vida de los aprendices, sus familias y sus comunidades.

Finalmente, la mención de la investigación e innovación en la formación señala la importancia de crear programas formativos que no solo reconozcan, sino que también integren los saberes tradicionales de los pueblos indígenas, contribuyendo a su fortalecimiento cultural.

Las siguientes son las categorías más relevantes identificadas a partir de las respuestas de los instructores técnicos.

Inclusión y no discriminación: la política busca atender a todas las personas sin discriminación, garantizando el respeto a la dignidad de cada individuo.

Accesibilidad y barreras de lenguaje: se reconoce la importancia de superar las barreras lingüísticas para acercar las políticas institucionales a las poblaciones vulnerables.

Formación Profesional Integral: el eje temático se centra en ofrecer una formación para el trabajo que sea integral y pertinente, adaptándose a las necesidades del sector productivo.

Participación de las comunidades: la política enfatiza la necesidad de una planeación participativa que involucre a las comunidades en el proceso formativo, asegurando que se tomen en cuenta sus realidades y necesidades.

Flexibilidad de programas: se menciona la importancia de la flexibilidad en los programas formativos para adaptarse a las condiciones culturales, sociales y económicas de las comunidades.

Desarrollo social y económico: el enfoque busca impulsar el desarrollo social y económico de todas las comunidades, reconociendo su rol en el contexto regional y nacional.

Sostenibilidad e innovación: la política promueve la sostenibilidad y la innovación en la formación, asegurando que los programas formativos sean relevantes y se adapten a los cambios.

Derechos humanos y solidaridad: se resalta la dignidad humana, el trabajo y la solidaridad como principios fundamentales de la política.

Investigación e innovación: fortalecer la investigación y la innovación en la formación es clave para el reconocimiento de las diversas comunidades y sus saberes.

¿Cómo se relaciona el eje misional de la PIAEPD y la formación de aprendices de pueblos indígenas?

En primer lugar, queda claro que la formación es vista como un derecho fundamental que debe ser respetado e implementado de manera inclusiva. Este principio establece que es esencial para la formación de todos los aprendices, destacar la importancia y garantizar el acceso equitativo a la formación para el trabajo y para la vida.

Se hace énfasis en que la inclusión y el enfoque pluralista son fundamentales para adaptar los programas formativos a las realidades específicas de los aprendices indígenas. Esto implica la necesidad de participación comunitaria en la planeación educativa, asegurando que sus voces sean escuchadas y sus necesidades reflejadas en los programas de formación que ofrece el SENA.

Sin embargo, se identifica un desafío significativo en la implementación de estas políticas. A pesar de la existencia de normas y lineamientos, algunos instructores sienten que la práctica está muy alejada de la teoría, lo que limita el impacto real de las políticas de inclusión.

Esto sugiere que se necesita una mayor capacitación y recursos para que los instructores puedan aplicar efectivamente el enfoque misional de la PIAEPD en sus prácticas pedagógicas.

Se reconocen la solidaridad y el respeto hacia los pueblos indígenas como principios fundamentales para establecer una relación significativa entre la PIAEPD y sus aprendices.

Promover un intercambio de saberes también es clave, permitiendo que el conocimiento y las tradiciones de los pueblos indígenas se integren en el proceso formativo, enriqueciendo la experiencia formativa para todos los instructores y aprendices del centro de formación.

Con base en estas respuestas se lograron identificar las siguientes categorías asociadas:

Derecho a la educación: la Formación Profesional Integral como derecho fundamental que debe ser garantizado para todos, respetando las condiciones y contextos de cada aprendiz.

Adaptación de programas: la necesidad de adaptar los programas formativos,

especialmente en temas como el español como segunda lengua, para hacerlos más accesibles y pertinentes para los aprendices indígenas.

Participación comunitaria: la planificación debe incluir la voz y participación de los pueblos indígenas, asegurando que sus realidades y necesidades sean tomadas en cuenta.

Desarrollo integral: se señala que el eje misional de la PIAEPD debe contribuir al desarrollo económico, social y cultural de los aprendices y sus comunidades.

Desafíos en la implementación: se reconoce que, aunque existen normas y lineamientos para atender a los grupos indígenas, en la práctica hay una falta de implementación efectiva, con una brecha entre teoría y práctica.

Solidaridad y respeto: la relación con los pueblos indígenas debe basarse en el respeto, la solidaridad y el compromiso hacia sus realidades y desafíos.

Intercambio de saberes: la formación debe buscar promover el intercambio de conocimientos, donde los saberes de las comunidades indígenas sean valorados y utilizados en el proceso educativo.

¿Cómo podemos aplicar concretamente los lineamientos de la Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial en las prácticas pedagógicas del equipo técnico de instructores?

La capacitación en inclusión educativa se destaca como un primer paso fundamental para preparar a los instructores para trabajar eficazmente con aprendices indígenas. Esta capacitación debe incluir el aprendizaje de lenguas indígenas y el uso de lenguaje de señas, lo que refleja una necesidad de acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje que facilite la comunicación.

Los instructores enfatizan la importancia de investigar las costumbres, dificultades y contextos de los pueblos indígenas, asegurando que las estrategias pedagógicas y didácticas sean pertinentes y efectivas. Esto se relaciona con la necesidad de crear ambientes inclusivos donde se respete y valore la diversidad cultural, promoviendo así la participación activa de los aprendices en el proceso formativo.

La propuesta de un cambio de mentalidad es un aspecto esencial, ya que implica superar enfoques tradicionales que han aislado a estos pueblos. La adopción de un enfoque flexible en la formación permitirá que se incentive el emprendimiento, la investigación y la innovación dentro de las comunidades, contribuyendo al desarrollo social y económico.

El uso de técnicas didácticas apropiadas y culturalmente apropiadas es clave para que los instructores puedan incorporar las diversas formas de expresión y conocimiento de los aprendices.

Esto no solo enriquecerá la experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que también ayudará a los estudiantes a sentirse más valorados y representados en el entorno formativo.

Las categorías identificadas con base en las respuestas a esta pregunta son las siguientes:

Capacitación en inclusión educativa: fomentar un ambiente escolar que celebre la diversidad y promueva la equidad.

Acompañamiento en el aprendizaje de lenguas: proporcionar apoyo en el aprendizaje de lenguas indígenas y lenguaje de señas para facilitar la comunicación.

Identificación de características de las comunidades: la importancia de identificar las características lingüísticas y culturales de las diferentes comunidades.

Investigación de costumbres y dificultades: la necesidad de investigar y comprender las costumbres, dificultades y contextos de los pueblos indígenas para crear un enfoque formativo pertinente y adaptado.

Creación de ambientes inclusivos: la propuesta de crear entornos de aprendizaje que sean inclusivos, respetuosos y participativos, promoviendo la participación activa de los aprendices.

Metodologías flexibles: la implementación de metodologías pedagógicas que sean flexibles y culturalmente adecuadas a las características de los aprendices.

Cambio de mentalidad: la necesidad de un cambio en la mentalidad y enfoques tradicionales de formación para integrar adecuadamente a los pueblos indígenas.

Incentivo al emprendimiento y la innovación: el fortalecimiento del emprendimiento, la investigación y la innovación como parte del proceso formativo.

Uso de técnicas didácticas apropiadas: la importancia de utilizar técnicas didácticas que se alineen con las formas de expresión y el conocimiento de las comunidades indígenas.

El análisis de las respuestas obtenidas del grupo de discusión analítico revela un entendimiento de los desafíos y oportunidades en la formación de aprendices de los pueblos indígenas, así como de la importancia de implementar los lineamientos de la Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial.

Las categorías identificadas, que incluyen entre otras, la capacitación en inclusión educativa, la creación de ambientes inclusivos y la flexibilidad de los programas formativos, reflejan un compromiso por parte de los instructores técnicos para adaptar sus prácticas pedagógicas a las realidades de los aprendices.

Los resultados indican que, a pesar de los desafíos, como las barreras lingüísticas y la falta de representación, existen múltiples oportunidades para empoderar a los aprendices a través de una formación que respete y valore su identidad cultural.

La voluntad de cambiar enfoques tradicionales y la disposición para investigar las costumbres y contextos específicos de los pueblos indígenas son fundamentales para lograr una formación con calidad, pertinente e inclusiva.

Actividad B. Entrevista semi estructurada (Aprendices indígenas)

Las respuestas de los aprendices indígenas del centro de formación revelan una comprensión rica y matizada de lo que implica una atención con enfoque pluralista y diferencial. A continuación, se presentan el análisis de los resultados obtenidos y las categorías identificadas.

El análisis de las respuestas de los aprendices indígenas muestra una comprensión de la atención pluralista y diferencial que va más allá de la mera inclusión. Los aprendices enfatizan la importancia de adaptar la atención a las características individuales y colectivas de cada grupo, reflejando una conciencia profunda de su diversidad cultural y social.

La referencia a un "ambiente donde participan diferentes culturas" resalta el deseo de crear un espacio en el que se valoren y respeten todas las tradiciones y prácticas. Esto es crucial para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo que enriquezca la experiencia formativa de todos los aprendices.

Además, el énfasis en la valorización de perspectivas y la atención integral refleja un deseo de que los instructores fortalezcan el enfoque humano de la Formación Profesional Integral, que considere las necesidades únicas de cada aprendiz. Esta perspectiva es esencial para la formulación de un plan pedagógico innovador que no solo sea inclusivo, sino que también sea culturalmente relevante y respetuoso.

La insistencia en la igualdad y el respeto sugiere que los aprendices buscan un entorno formativo donde se sientan valorados y aceptados, lo que es fundamental para su éxito laboral y desarrollo personal.

Las respuestas de los aprendices indígenas enfatizan que una atención con enfoque pluralista y diferencial debe ser un proceso dinámico y respetuoso, que no solo contemple las diferencias, sino que también valore la diversidad como un recurso valioso en el ámbito

formativo.

Las categorías identificadas son las siguientes acerca de esta pregunta:

Reconocimiento de diversidad cultural: muchos aprendices mencionan la importancia de reconocer las diversidades étnicas, lingüísticas y culturales. Esto refleja una comprensión de que la atención debe adaptarse a las particularidades de cada grupo humano.

Participación de múltiples culturas: se destaca la idea de crear un ambiente donde distintas culturas y costumbres coexistan y se desarrollen colectivamente. Esto sugiere un interés en la construcción de un entorno inclusivo que fomente la interacción y el aprendizaje entre diferentes comunidades.

Valorización de perspectivas y necesidades: los aprendices expresan que la atención con enfoque pluralista implica valorar y considerar las distintas perspectivas y experiencias de cada individuo. Esto indica una necesidad de personalizar la atención para abordar adecuadamente las necesidades de cada aprendiz.

Integridad y respeto: la capacidad de brindar una atención integral y respetuosa, sin imponer una visión única, es un aspecto clave en las respuestas. Los aprendices enfatizan que la atención debe ser inclusiva y no discriminatoria, lo que refuerza la importancia de la equidad en el proceso formativo.

Igualdad y humanidad: varios aprendices mencionan la necesidad de tratar a todas las personas con respeto, independientemente de su raza, color o características individuales. Esto se traduce en una visión de sociedad inclusiva que promueve la igualdad.

Identidad y pertenencia: la conexión entre la atención diferencial y la identidad cultural se resalta en las respuestas. Los aprendices consideran que un enfoque que respete sus diferencias contribuye a su sentido de pertenencia y a la valorización de su identidad cultural.

¿Cómo se siente al ser orientado por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?

Las respuestas de los aprendices indígenas respecto a su experiencia al ser orientados por

instructores de diferentes cosmovisiones y culturas presentan una gama variada de emociones y reflexiones. A continuación, se realiza el análisis de los resultados y se organizan las categorías identificadas.

El análisis de las respuestas de los aprendices revela una experiencia ambivalente, en la que predominan tanto las emociones positivas como los desafíos. Por un lado, la mayoría de los aprendices se sienten agradecidos y enriquecidos por la oportunidad de aprender de instructores que traen consigo otras cosmovisiones y culturas. Este aspecto subraya la importancia de la diversidad en el proceso formativo, ya que les permite ampliar sus horizontes y adquirir nuevos conocimientos.

Sin embargo, también se identifican sentimientos de incompletitud y frustración cuando los instructores parecen ignorar o subestimar los saberes y costumbres de los aprendices indígenas. Esta dinámica sugiere una necesidad de fomentar una mayor apertura y respeto hacia las cosmovisiones indígenas dentro del entorno formativo, asegurando que todas las perspectivas sean valoradas.

Los aprendizajes en un entorno intercultural son percibidos como una oportunidad para crecer y desarrollarse, lo que indica que, cuando se implementa correctamente, la interacción entre instructores y aprendices de diferentes culturas puede conducir a experiencias formativas significativamente enriquecedoras. La curiosidad y el deseo de conocer lo diferente reflejan una actitud positiva hacia el aprendizaje de otras culturas y saberes, lo que es vital para fomentar un ambiente de respeto y colaboración.

Por otro lado, las dificultades lingüísticas representan un reto que los aprendices enfrentan en su proceso formativo. Estos desafíos pueden afectar su capacidad de comprender completamente el contenido y participar activamente en los ambientes de formación.

Las categorías identificadas a partir de esta pregunta a los aprendices indígenas fueron las siguientes:

Sentimientos de incompletitud: algunos aprendices expresan que se sienten incompletos cuando los instructores parecen privilegiar su propio conocimiento, ignorando las cosmovisiones y saberes indígenas.

Satisfacción y agradecimiento: muchos aprendices manifiestan sentirse satisfechos y agradecidos por la oportunidad de aprender de instructores con diversas cosmovisiones, lo cual les enriquece.

Enriquecimiento personal y profesional: se menciona que ser orientado por instructores de diferentes culturas les brinda oportunidades para aprender y crecer, tanto personal como profesionalmente.

Intercambio de saberes: algunos aprendices valoran el intercambio de conocimientos y la oportunidad de compartir sus saberes y cultura con los instructores, lo que les genera una sensación de felicidad.

Curiosidad e intriga: existen sentimientos de curiosidad e interés por conocer otras perspectivas y realidades, lo que indica una apertura hacia el aprendizaje intercultural.

Desafíos lingüísticos: algunos aprendices mencionan dificultades en la pronunciación y comprensión de términos debido a las diferencias lingüísticas, lo que puede ser un obstáculo para el aprendizaje significativo.

¿Qué retos identifican en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?

Las respuestas de los aprendices indígenas sobre los retos que enfrentan al ser orientados por instructores con diferentes cosmovisiones y culturas reflejan una variedad de desafíos significativos. A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos y las categorías identificadas.

El análisis de las respuestas de los aprendices indígenas revela una variedad de retos que afectan su formación en un entorno formativo que pretende ser intercultural. Las barreras lingüísticas se destacan como uno de los obstáculos más significativos, ya que dificultan la comunicación efectiva y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este reto resalta la necesidad de

que los instructores adapten su lenguaje y enfoque comunicativo para ser más accesibles a sus aprendices indígenas.

La necesidad de una pedagogía inclusiva que invite al aprendizaje y no lo limite es un mensaje claro de los aprendices indígenas. La escucha activa y la retroalimentación son esenciales para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y significativo. Los aprendices muestran un deseo de interactuar y compartir saberes, lo que sugiere que un enfoque dialógico podría mejorar su experiencia formativa.

Las diferencias culturales también se presentan como un desafío, ya que los aprendices sienten que sus cosmovisiones deben ser reconocidas y valoradas por los instructores. Esto indica que la capacitación de los instructores en inclusión educativa y el reconocimiento de su importancia en el proceso formativo es fundamental.

La búsqueda de reconocimiento y respeto en su formación es un elemento central en las respuestas. La igualdad en el trato y la consideración de sus perspectivas culturales son esenciales para que los aprendices se sientan valorados en el entorno formativo.

Los desafíos asociados con el choque entre la formación para el trabajo y las cosmovisiones de los pueblos indígenas, así como la necesidad de la incorporación de la inteligencia emocional, subrayan la importancia de un enfoque formativo holístico y sensible a las realidades de los aprendices de comunidades diversas que acuden a los servicios del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.

Barreras lingüísticas: la dificultad para entender el lenguaje utilizado por los instructores es un reto recurrente, que incluye problemas relacionados con la pronunciación, la velocidad del habla y la claridad en la comunicación. Los aprendices mencionan que a menudo les cuesta comprender el significado de las palabras y seguir el ritmo del habla de los instructores.

Adaptación pedagógica: los aprendices expresan la necesidad de una pedagogía que fomente el aprendizaje en lugar de actuar como una barrera. Esto incluye el tiempo suficiente

para aprender y la implementación de métodos de enseñanza que sean inclusivos y que consideren las características de cada grupo étnico.

Escucha activa y retroalimentación: se destaca la importancia de tener instructores que practiquen la escucha activa y que proporcionen retroalimentación sobre cómo se aprende y lo que se aprende. Esto es crucial para apoyar el proceso formativo de los aprendices.

Diferencias culturales: Existen retos relacionados con las diferencias en creencias y perspectivas entre los aprendices indígenas y sus instructores. Algunos aprendices mencionan la necesidad de que los instructores reconozcan y valoren sus culturas, lo que incluye la integración de conocimientos y prácticas de diferentes tradiciones.

Reconocimiento y respeto: los aprendices desean ser reconocidos y tratados con respeto, buscando igualdad en la interacción formativa. Este aspecto es crucial para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Choque entre formación para el trabajo y cosmovisiones indígenas: algunos aprendices sienten que hay un conflicto entre la formación para el trabajo que reciben y su cosmovisión indígena, lo que puede generar tensiones en su proceso de aprendizaje.

Manejo de emociones: el aprendizaje en un contexto que se pretende ser intercultural puede generar emociones complejas que los instructores deben manejar adecuadamente para facilitar un entorno de aprendizaje seguro y efectivo.

Dificultades en la comprensión de conceptos: algunos aprendices mencionan que les resulta difícil entender ciertos conceptos, lo que requiere un enfoque formativo más adaptado a sus realidades.

¿Qué oportunidades identifican en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?

Las respuestas de los aprendices indígenas sobre las oportunidades que encuentran al ser orientados por instructores con diferentes cosmovisiones y culturas resaltan aspectos positivos y enriquecedores en su proceso formativo. A continuación, se presenta el análisis de los resultados encontrados y las categorías identificadas.

El análisis de las respuestas de los aprendices indígenas demuestra que, a pesar de los retos que enfrentan al ser orientados por instructores de diferentes trasfondos culturales, ven una amplia gama de oportunidades que enriquecen su proceso formativo. La exposición a nuevas perspectivas y modos de entender la formación les permite ampliar sus horizontes y desarrollar un lenguaje más inclusivo, fundamental en contextos interculturales.

La oportunidad de avanzar en pedagogías inclusivas es vista como una forma de mejorar su formación y fomentar un ambiente donde todas las voces sean escuchadas y respetadas. Esta evolución pedagógica es clave para garantizar que todos los aprendices, independientemente de su origen, tengan acceso a una formación significativa y enriquecedora.

En este orden de ideas, el intercambio cultural se presenta como un elemento enriquecedor, donde los aprendizajes no solo benefician a los aprendices, sino que también permiten a los instructores comprender y valorar los saberes ancestrales. Los aprendices valoran el acceso a nuevas herramientas y conocimientos que complementan su formación, lo que les otorga capacidades, habilidades y destrezas útiles en un mundo laboral y de la vida, cada vez más diverso.

La libertad de expresión en un entorno respetuoso también es crucial, ya que les permite compartir sus puntos de vista y conocimientos sin temor a ser juzgados. Esto fomenta una cultura de diálogo y aprendizaje mutuo que beneficia a toda la comunidad educativa.

El enfoque en el desarrollo personal e intelectual resalta la importancia de formarse no solo en conocimientos técnicos, sino también en habilidades sociales y de resolución de conflictos, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos del futuro.

A continuación, se presentan las categorías identificadas con base en las oportunidades señaladas por los aprendices indígenas del centro de formación:

Conocimiento de nuevas perspectivas: los aprendices mencionan la oportunidad de

conocer otras formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que amplía su visión sobre su formación para el trabajo y para la vida.

Lenguaje democrático: se identifica la posibilidad de lograr un lenguaje inclusivo y accesible, donde todos los aprendices se beneficien de las interacciones en el ambiente de aprendizaje.

Avance en pedagogías inclusivas: los aprendices destacan la oportunidad de avanzar en estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión y respeten la diversidad cultural.

Superación de barreras culturales: se menciona la capacidad de superar las barreras entre diferentes culturas y cosmovisiones en un mismo ambiente de formación, lo que fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Desarrollo de habilidades: los aprendices ven en esta experiencia una oportunidad para desarrollar sus habilidades y poder adaptarse a nuevas formas de comunicación.

Intercambio cultural: se destaca la importancia del intercambio cultural, donde los aprendices pueden compartir sus saberes y enriquecer su comprensión de diferentes tradiciones.

Acceso a nuevas herramientas: los aprendices identifican la posibilidad de incorporar conocimientos técnicos y prácticos que complementen su sabiduría tradicional, lo que puede ser fundamental para su desarrollo profesional y personal.

Libertad de expresión: la oportunidad de expresarse libremente en un entorno de respeto y colaboración permite a los aprendices compartir sus experiencias y conocimientos.

Desarrollo personal e intelectual: Al aprender de otras culturas y cosmovisiones, los aprendices sienten que pueden desarrollar habilidades intelectuales, de comunicación y resolución de conflictos.

De esta manera el análisis de la entrevista semi estructurada realizada a los aprendices indígenas revela una comprensión de la atención con enfoque pluralista y diferencial del SENA, así como la importancia de ser orientados por instructores con diversas cosmovisiones. Los aprendices identifican tanto retos significativos, como las barreras lingüísticas y la necesidad de reconocimiento cultural, como oportunidades valiosas para el aprendizaje, que incluyen el intercambio cultural y el desarrollo de habilidades inclusivas.

El enfoque en inclusión educativa no solo enriquece la formación, sino que también promueve un ambiente de respeto y colaboración, esencial para la Formación Profesional Integral de los aprendices.

Para que el plan innovador resultado del proyecto de innovación pedagógica sea exitoso, se hace imperativo implementar estrategias que faciliten la inclusión y el reconocimiento de saberes, garantizando así una experiencia formativa que valore la diversidad y fomente el crecimiento personal y profesional de todos los aprendices. Este enfoque no solo beneficiará a los aprendices indígenas, sino que también contribuirá a un entorno formativo más dinámico y enriquecedor para toda la comunidad educativa del centro de formación.

Actividad C. Taller teórico-reflexivo (Estrategia de escape. Instructores técnicos)

Durante el taller teórico-reflexivo, se abordó el problema de la falta de articulación entre la oferta de formación y las diferencias culturales de los aprendices de pueblos indígenas del Orinoco. Esta desconexión se manifiesta en la discordancia con la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial y en la necesidad de los instructores técnicos para fortalecer sus competencias, habilidades y destrezas en formación intercultural y en el uso de estrategias pedagógicas inclusivas.

Los instructores señalaron diversas características del problema, incluidas:

Ausencia de articulación: los programas de formación no están apropiadamente alineados con las políticas de inclusión para comunidades diversas.

Desigualdad de acceso: existen condiciones desiguales para acceder a los diferentes servicios formativos.

Falta de capacitación: los instructores tienen necesidades de fortalecimiento de las competencias para atender adecuadamente a los aprendices indígenas.

Desconexión cultural: es evidente una brecha de comunicación con los pueblos indígenas, que dificulta la comprensión de sus realidades y necesidades.

Deserción de la formación: la falta de inclusión y de respuesta a las necesidades formativas con enfoque diferencial ha llevado a un incremento en la deserción de los aprendices.

Los instructores también destacaron la necesidad de contribuir a la atención de los aprendices indígenas con enfoque pluricultural y diferencial, reconociendo que su propia preparación y conocimiento sobre los pueblos indígenas necesitan mejoras continuas, para ofrecer una formación respetuosa e inclusiva.

Seguidamente y tras el conocimiento del problema, la formulación de las características y las implicaciones y derivaciones del mismo, se propuso a los instructores técnicos formular ideas de escape para esta situación problemática. Los instructores participaron activamente en una dinámica creativa para generar propuestas que atiendan la diversidad cultural y mejoren la inclusión en el proceso educativo.

A continuación, se presentan las ideas de escape propuestas por los instructores técnicos participantes del proyecto de innovación pedagógica.

Desarrollo de competencias interculturales: se sugiere proponer para el Plan Institucional de Capacitaciones (PIC) la oferta de programas de formación que permita a los instructores desarrollar competencias específicas para la formación de aprendices de diversas culturas. Esto incluye la creación de un comité de instructores que promueva y fortalezca la diversidad cultural dentro del centro de formación, integrando a colaboradores indígenas o personas con experiencia formativa con los pueblos indígenas.

Creación de un entorno inclusivo: se propone establecer un ambiente de respeto y apertura que fomente la participación y la comunicación abierta. Se debe utilizar un lenguaje inclusivo para evitar estereotipos y facilitar la integración de todos los aprendices.

Reflexión y diálogo cultural: los instructores plantean la necesidad de fomentar la reflexión y el diálogo sobre las diferencias culturales, creando un espacio seguro para la discusión y el intercambio de ideas, lo que puede enriquecer la experiencia formativa.

Instructor bilingüe y en lengua de señas: se sugiere vincular a un instructor bilingüe que también esté capacitado en lengua de señas nativas, asegurando que los aprendices puedan recibir formación en su lengua materna y en formas de comunicación accesibles.

Talleres participativos: se propone realizar talleres participativos con los pueblos indígenas para identificar sus necesidades, cosmovisiones y aspiraciones formativas. Este enfoque colaborativo ayudará a diseñar programas que se alineen con las expectativas y realidades de las comunidades.

Integración de saberes ancestrales: se sugiere crear programas que integren saberes ancestrales junto con competencias técnicas modernas. Esto incluye temas relevantes como la biodiversidad y la agricultura sostenible, lo que mejorará la pertinencia del currículo.

Criterios de evaluación inclusivos: la propuesta incluye el diseño de criterios de evaluación que respeten y valoren los logros culturales, además de los estándares formativos tradicionales. Esto garantizará que todos los aprendices sean reconocidos por sus capacidades y saberes.

Programas cerrados para comunidades indígenas: se considera la creación de programas educativos específicos para comunidades indígenas, facilitando la intervención activa en la capacitación de instructores en aspectos culturales y lingüísticos relevantes.

Acercamiento a las comunidades: los instructores abogan por un cambio en la perspectiva formativa, donde el enfoque no sea imponer estilos de enseñanza, sino acercarse a las comunidades, conocer sus realidades, y establecer conjuntamente estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje efectivas.

Concientización comunitaria: se enfatiza la importancia de trabajar con diferentes comunidades para concientizar a capitanes y padres sobre la relevancia de la educación formal, incentivando a los jóvenes a completar su educación básica y bachillerato para acceder a programas del SENA.

Después de analizar reflexiva y activamente las ideas de escape formuladas durante el taller teórico-reflexivo, los instructores eligieron que la creación de un entorno inclusivo que fomente la participación y el diálogo cultural se destaca como la mejor idea.

A continuación, se relacionan las razones por las cuales llegaron a elegir la mencionada como la mejor idea de escape para el centro de formación.

Fomento de la inclusión: un entorno inclusivo es fundamental para que todos los aprendices se sientan valorados y respetados. Este ambiente propicia la comunicación abierta y la colaboración, lo que es esencial para abordar las diferencias culturales de manera efectiva.

Desarrollo de competencias interculturales: fomentar un diálogo cultural permite a los instructores y aprendices compartir sus saberes y experiencias, enriqueciendo el proceso formativo. Esto ayuda a los instructores a comprender mejor las cosmovisiones indígenas y a adaptar sus enfoques pedagógicos.

Reducción de barreras: un ambiente seguro y respetuoso puede disminuir las barreras lingüísticas y culturales, facilitando así el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando los aprendices se sienten cómodos para expresar sus inquietudes y compartir sus perspectivas, es probable que su participación y desempeño mejoren.

Construcción de confianza: establecer un entorno de respeto y apertura construye confianza entre los instructores y los aprendices, lo que es crucial para una colaboración efectiva. Esta confianza puede traducirse en una mayor retención de los estudiantes y una menor tasa de deserción.

Adaptación a necesidades culturales: al fomentar la reflexión sobre diferencias culturales y su impacto en la formación, se pueden ajustar las estrategias pedagógicas y didácticas para ser más pertinentes y efectivos para con los pueblos indígenas, asegurando que la educación sea relevante y significativa para los aprendices.

Crear un entorno inclusivo no solo aborda las necesidades inmediatas de los aprendices indígenas, sino que también sienta las bases para una formación continua y adaptativa, alineada con la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluricultural y

Diferencial. Esta estrategia potenciará el proceso de enseñanza-aprendizaje, la inclusión y la participación activa de todos los involucrados en el proceso de la Formación Profesional Integral.

Actividad D. Plan innovador (Instructores técnicos – aprendices indígenas)

Este plan innovador tiene como objetivo mejorar la formación de los aprendices indígenas en el Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia, en concordancia con la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial. Se enfoca en la formación intercultural y en la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas inclusivas, abordando tanto los retos identificados por los instructores técnicos como las oportunidades planteadas por los aprendices. A continuación, se presenta el plan innovador para el centro de formación.

Objetivo del plan innovador: mejorar la formación de los aprendices indígenas a través de un enfoque inclusivo que respete y valore la diversidad cultural.			
Elementos clave	Estrategias y acciones	Responsables	Indicadores de éxito
Marco institucional	Alinear el currículo con la PIAEPD.	Coordinación académica Profesional de diseño curricular	Aumento en la comprensión de la política institucional entre los instructores y aprendices que van llegando al SENA año tras año.
	Realizar talleres informativos sobre la PIAEPD para instructores y aprendices.	Instructores Representantes de los pueblos indígenas	Incorporación de elementos de la PIAEPD en los programas formativos.
Objetivo del plan innovador: mejorar la formación de los aprendices indígenas a través de un enfoque inclusivo que respete y valore la diversidad cultural.			

Elementos clave	Estrategias y acciones	Responsables	Indicadores de éxito
Formación intercultural	Diseñar programas que integren saberes ancestrales con competencias técnicas contemporáneas.	Coordinación académica Profesional de diseño curricular	Desarrollo de nuevos programas formativos que atiendan la diversidad cultural del centro de formación.
	Implementar cursos que aborden la biodiversidad y prácticas culturales relevantes.	Instructores Representantes de los pueblos indígenas	Evaluaciones de los aprendices sobre la pertinencia de los contenidos.
Estrategias pedagógicas inclusivas	Capacitar a los instructores en estrategias pedagógicas inclusivas y enfoques interculturales. Establecer un entorno inclusivo que fomente la participación activa y el diálogo cultural.	Instructores	Número de capacitaciones realizadas. Incremento en la satisfacción de los aprendices con el ambiente de aprendizaje.

Didácticas inclusivas	Incorporar variables en la evaluación formativa que valore los logros culturales como el mejoramiento de capacidades, destrezas y habilidades lingüísticas. Utilizar recursos didácticos que sean accesibles y relevantes para todos los aprendices.	Equipo Pedagógico de Centro Instructores	Inclusión de criterios de evaluación culturalmente relevantes. Retroalimentación de los aprendices sobre las técnicas e instrumentos de evaluación.
Atención a retos identificados	Implementar un programa de mentoría donde instructores y aprendices colaboren en el aprendizaje mutuo. Incorporar un instructor bilingüe y en lengua de señas para facilitar la comunicación.	Instructores Aprendices indígenas	Mejora en la comunicación y la comprensión entre instructores y aprendices. Reducción en la deserción de aprendices.
Interacción y trabajo con comunidades	Establecer vínculos con las comunidades indígenas para identificar necesidades y aspiraciones educativas. Realizar talleres participativos que incluyan a las comunidades en la formulación de programas formativos.	Coordinación de Formación Profesional Coordinación académica instructores	Retroalimentación de las comunidades sobre su participación Adaptación de los programas a las necesidades identificadas

Seguimiento y evaluación continua	Implementar un sistema de monitoreo que evalúe continuamente la efectividad de los programas formativos. Ajustar las estrategias según la retroalimentación de los aprendices e instructores.	Coordinación de Formación Profesional Coordinación académica Instructores	Reportes trimestrales de evaluación. Modificaciones basadas en la evaluación continua.
-----------------------------------	---	--	--

Cuadro 11. Plan innovador

Este plan innovador busca abordar de manera integral los retos y oportunidades identificados en las fases previas del proyecto de innovación pedagógica. Al implementar estrategias que respeten y valoren la diversidad cultural de los aprendices indígenas, se espera no solo mejorar la calidad de la formación, sino también fomentar un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

Este enfoque permitirá que todos los aprendices desarrollen sus competencias, habilidades, capacidades y destrezas de manera efectiva, contribuyendo a su éxito personal y profesional, así como al fortalecimiento del tejido social de sus comunidades.

Análisis evaluación de la propuesta de innovación pedagógica

A continuación, se presenta la auto evaluación realizada por el orientador del proyecto acerca del desarrollo de las etapas del proyecto de innovación pedagógica.

Criterios	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Satisfactorio (2 puntos)	Deficiente (1 punto)	Puntuación
Claridad de los objetivos	Los objetivos de la actividad están claramente definidos y comprendidos por todos.	Los objetivos son mayormente claros, pero algunos participantes tienen dudas.	Los objetivos son vagos y no todos los participantes los entienden.	Los objetivos no son claros.	3
Participación activa	Todos los participantes se involucran activamente en la actividad.	La mayoría de los participantes participan, pero algunos son pasivos.	La participación es limitada y algunos se quedan al margen.	Muy poca o ninguna participación de los asistentes.	3
Relevancia del contenido	El contenido es altamente relevante y se conecta claramente con las experiencias de los instructores y aprendices.	El contenido es relevante, con algunas conexiones claras a las experiencias de los instructores y aprendices.	El contenido es medianamente relevante, con pocas conexiones.	El contenido no es relevante ni se relaciona con las experiencias de los instructores y aprendices.	4
Estrategias de inclusión	Se implementaron estrategias inclusivas que promovieron la diversidad cultural.	Se utilizaron algunas estrategias inclusivas, pero no todas fueron efectivas.	Se intentaron estrategias inclusivas, pero no fueron suficientes.	No se implementaron estrategias inclusivas.	4

Ambiente de dialogo	Se creó un ambiente abierto y seguro donde todos los participantes se sintieron valorados y escuchados.	El ambiente fue mayormente acogedor, aunque algunos participantes no se sintieron completamente cómodos.	El ambiente fue limitado en cuanto a la apertura y la comunicación.	No se creó un ambiente de diálogo efectivo.	4
Generación de ideas y propuestas	Las actividades generaron numerosas ideas y propuestas innovadoras para el plan.	Se generaron algunas ideas y propuestas, pero podrían ser más variadas.	Pocas ideas fueron generadas.	No se generaron ideas ni propuestas significativas.	3
Evaluación y reflexión final	La reflexión final fue profunda y permitía a todos expresar sus pensamientos sobre el proceso.	La reflexión fue adecuada, aunque algunos participantes no compartieron plenamente.	La reflexión fue superficial y no se exploraron suficientemente las opiniones.	No hubo una reflexión final o fue irrelevante.	3

Cuadro 12. Análisis evaluación propuesta de innovación pedagógica

Criterios	Puntuación
Claridad de los objetivos	3
Participación activa	3
Relevancia del contenido	4
Estrategias de inclusión	4
Ambiente de diálogo	4
Generación de ideas y propuestas	3
Evaluación y reflexión final	3
Total	24

Total, de Puntos Obtenidos: 24 de 28

El total de 24 puntos obtenidos en esta evaluación reflejan el éxito del proyecto en varias áreas clave, aunque también indican áreas de mejora.

La claridad en la comunicación de los objetivos, la participación activa y el fomento de un diálogo inclusivo son aspectos que se deben fortalecer para maximizar el impacto de iniciativas relacionadas en el futuro.

Estas observaciones servirán como base para el desarrollo de estrategias que optimicen próximas innovaciones pedagógicas, asegurando así un aprendizaje significativo y enriquecedor para todos los involucrados.

VII

Reflexión final

La elaboración, implementación y evaluación de este proyecto de innovación pedagógica ha sido un proceso transformador para los participantes, incluidos los instructores técnicos, los aprendices indígenas y el orientador de las actividades.

A lo largo de este recorrido, hemos aprendido la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural como un elemento central en la formación. Este enfoque no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también promueve un ambiente inclusivo y respetuoso que beneficia a todos los involucrados.

Los instructores han percibido competencias interculturales esenciales, asimilando que la adaptación de sus prácticas pedagógicas es posible para satisfacer adecuadamente las necesidades de los aprendices indígenas. Este crecimiento propende al fortalecimiento de sus capacidades, habilidades y destrezas para incluir la participación activa y generar un entorno en el que todos los aprendices se sientan valorados y escuchados.

Por su parte, los aprendices probablemente han experimentado un incremento en su confianza y habilidades de comunicación, al permitirles expresar sus pensamientos y aportes a este proyecto de innovación, construido con ellos y no para ellos.

La interacción de los aprendices indígenas con instructores de diferentes culturas y cosmovisiones ha ampliado su perspectiva y les ha provocado curiosidad por esas otras cosmovisiones y costumbres, así como manifestaron querer tomar la oportunidad de compartir sus saberes ancestrales, para lograr un valioso intercambio cultural en la comunidad educativa.

En conjunto, la experiencia en este proyecto de innovación ha fomentado un sentido de comunidad entre todos los participantes, estableciendo puentes que trascienden las diferencias

culturales. Este proyecto no solo ha sido un espacio de aprendizaje teórico práctico, sino también un catalizador para el desarrollo personal y profesional de todos los involucrados.

La colaboración y el respeto mutuo han sido fundamentales en este camino y estos aprendizajes servirán como base sólida para futuros esfuerzos en la mejora continua de la Formación Profesional Integral en contextos diversos culturalmente.

Este proceso ha demostrado que, al unir esfuerzos y valorar la diversidad, es posible construir un proceso formativo más inclusivo, equitativo y significativo. La huella que ha dejado este proyecto en cada participante será fundamental para seguir avanzando hacia un aprendizaje que realmente refleje la riqueza cultural de nuestras comunidades, en el proceso de la Formación Profesional Integral.

VIII

Referencias bibliográficas

Arias Mejía, J. (11 de 2024). *Proyecto de innovación pedagógica - Instructores*. Obtenido de Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial - Formación intercultural - Diseño de estrategias pedagógicas y didácticas inclusivas.: <https://forms.office.com/r/fJhHGkM7j3?origin=lprLink>

Arias Mejía, J. R. (2021). Interacciones de los instructores y los aprendices de los pueblos indígenas del Centro de Producción y Transformación Agroindustrial de la Orinoquia en la Formación Profesional Integral. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 115-121.

Asad, A. S. (2021). Techno-Pedagogical Skills for 21st Century Digital Classrooms: An Extensive Literature Review. *Education research international*, 2021, 1-12.

Barrios-Hernández et al. (2022). Condiciones facilitadoras para el desarrollo del emprendimiento: una mirada al caribe colombiano. *Información tecnológica*.

Braten et al. (2015). Beliefs about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 13-23.

Bustamante et al. (2016). Inteligibilidad de la Docencia de Pregrado: de la Enseñanza por Objetivos al Desarrollo de Competencias. *Formación universitaria*.

Carbonell et al. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista científica Profundidad*.

Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá D.C.

Criollo, L. J. (2018). El momento es ahora: la investigación en educación debe ingresar a

las aulas. *Revista Sennova Revista del Sistema de Ciencia Tecnología e Innovación.*, 35- 38.

DANE, D. A. (2018). Censo de Población y Vivienda. Bogotá D.C.

Díaz-Barriga, Á. (2014). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

Herodotou, S. G.-H. (2019). Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection. *Frontiers in education Volume 4*.

Ibañez Salgado et al. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos XLIV*.

Lancheros et al. (2021). Un espacio virtual para vivir la ciencia y la tecnología por medio de streaming. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*.

Macías, A. B. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México D.F.: Universidad Pedagógica de Durango.

Marengo, R. (2022). Los saberes socialmente productivos. Del análisis pedagógico a las prácticas del trabajo. . *Revista Argentina de investigación Educativa*, 109-129.

Martínez, J. (2001). Diseño educativo para un aprendizaje intercultural: una experiencia de formación de maestros en la Amazonía Peruana. *Cultura y educación*, 93-114.

Maskymenko, N. (2021). Anti-innovation barriers in the professional activity of university lecturers in Ukraine and ways to overcome them. *Revista Amazonia Investiga Vol 10 Número 43*, 219-233.

Ortíz et al. (2021). El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: ¿cuáles son las tendencias en educación postsecundaria? *Publicaciones BID*.

Oyola et al. (2020). Pertinencia e impacto social de los tecnólogos egresados del SENA regional córdoba. *Revista Nova*, 49-59.

Quezada-Carrasco et al. (2021). Interculturalidad en la educación técnica profesional: tensiones y desafíos para su implementación. *Revista de estudios y experiencias en educación*.

Quezada-Carrasco et al. (2021). Interculturalidad en la Educación Técnica Profesional: Tensiones y Desafíos para su Implementación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación / REXE*.

Rodríguez, L. M. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación en adultos. *Decisión - Universidad Nacional de Buenos Aires*, 56-60.

Rodríguez, S. M. (2021). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. *Compás empresarial*.

SENA. (2023). *Informe de gestión - Audiencia pública de rendición de cuentas*. Puerto Carreño.

SENA. (1997). Estatuto de la Formación Profesional. *Acuerdo 008*. Bogotá D.C., Colombia.

SENA. (2019). Glosario Institucional. Bogotá D.C.

SENA. (2023). *SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje*. Obtenido de <https://sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>

SENA. (2023). *SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje*. Obtenido de <https://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/estructura-organizacional.aspx>

SENA. (2023). *SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje*. Obtenido de

<https://www.sena.edu.co/es-co/regionales/Paginas/default.aspx>

SENA. (2024). *PE 04*. Bogotá D.C.: Dirección de Planeación y Direccionamiento Corporativo - Grupo de Gestión de la Información.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* 10, 4-33.

Soledad, R. &. (2018). Innovative Strategies in the Educational Field: Analysis of the Systematic Mapping of Literature. *Proceedings of the 2nd Innovative and Creative Education and Teaching International Conference (ICETIC2018)*.

Suárez-Molina, V. J. (2021). Pedagogical leadership and educational management in the teaching practice of SENA - Colombia. *Psychology and Education Journal*.

Tapia-León, C. (2020). Systematic Search Process for Doctoral Theses in Centralized Repositories. A Study Case in the Context of Educational Innovation generated by ICT.

Systematic Search Process for Doctoral Theses in Centralized Repositories. A Study Case in the Context of Educational Innovation generated by ICT. Loja, Ecuador.

Thisted et al. (2007). Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Buenos Aires: Dirección general de cultura y educación.

Thisted, S. (2012). ¿Interculturalidad para todos o para los "otros"? Debates en educación intercultural en la Argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Walsh, C. (4 de noviembre de 2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Primer Seminario Internacional "(Etno)educación e interculturalidad"*. Bogotá D.C., Colombia.

IX Anexos

X. Grupo de discusión: análisis del eje temático misional de la PIAEPD

Sección	Descripción
Objetivo del grupo de discusión	Examinar y discutir el eje temático misional de la PIAEPD, identificando puntos clave, retos y oportunidades en la formación de aprendices de pueblos indígenas, y proponiendo ejemplos concretos de aplicación en las prácticas pedagógicas.
Preparación previa	Lectura previa: Se solicita a los instructores la lectura de la PIAEPD para identificar puntos clave y dudas.
Preguntas orientadoras para la apertura del grupo de discusión	1. ¿Qué entienden por atención con enfoque pluralista y diferencial? 2. ¿Qué experiencias han tenido con aprendices de pueblos indígenas? 3. ¿Qué retos y oportunidades identifican en la formación de estos aprendices?
Actividades del grupo de discusión	1. Identificación de aspectos clave: Identificar los aspectos clave del eje temático misional de la PIAEPD. 2. Análisis de la relación: Analizar cómo se relaciona el eje misional del SENA con la formación de aprendices de pueblos indígenas. 3. Propuestas de aplicación: Proponer ejemplos concretos de cómo aplicar los lineamientos de la PIAEPD en las prácticas pedagógicas del equipo técnico de instructores.
Cierre del grupo de discusión	Socialización del análisis: Compartir el análisis logrado en el grupo de discusión. Debate abierto: Fomentar un debate abierto y respetuoso para aclarar dudas, compartir experiencias y construir una visión común.



Proyecto de innovación pedagógica - Instructores

Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial - Formación intercultural - Diseño de estrategias pedagógicas y didácticas inclusivas.

* Required

Autorización de tratamiento de datos

De acuerdo con La Ley 1581 de 2012, Protección de Datos Personales, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, se compromete a garantizar la seguridad y protección de los datos personales que se encuentran almacenados en este documento, y les dará el tratamiento correspondiente en cumplimiento de lo establecido legalmente. Con la aceptación de este documento, otorgo de manera libre, previa, expresa e informada mi consentimiento al SENA para que utilice, procese, almacene y ceda la información proporcionada por mí, derivada de mi experiencia personal, exclusivamente con el fin de ser utilizada como insumo para la investigación.

Asimismo, entiendo que la información recopilada podrá ser publicada en los resultados de la investigación, garantizando en todo momento que dicha publicación no revelará mis datos personales ni cualquier información que permita identificarme. En caso de que mis datos personales sean divulgados, esto solo ocurrirá si he otorgado mi autorización expresa para tal fin, asegurando la confidencialidad de mi identidad en todo momento, salvo que se acuerde lo contrario.

1. Autoriza el tratamiento de datos: *

☐ Si

☐ NO

2. Nombres y apellidos: *

3. Ciudad de nacimiento: *

4. Departamento de nacimiento: *

5. Red a la que pertenece: *

6. Área temática a la que pertenece: *

7. ¿Qué entiende por atención con enfoque pluralista y diferencial? *

8. ¿Qué experiencias relevantes han tenido con aprendices de pueblos indígenas? Por favor, enumérelas. *

9. ¿Qué retos identifican en la formación de estos aprendices? Por favor, enumérelos. *

10. ¿Qué oportunidades identifican en la formación de estos aprendices? Por favor, enumérelas. *

Con base en la lectura del acuerdo 0010 de 2016, por favor responda las siguientes preguntas:

11. ¿Cuáles son los aspectos clave del eje temático misional? *

12. ¿Cómo se relaciona el eje misional del SENA y la formación de aprendices de pueblos indígenas? *

13. ¿Cómo podemos aplicar concretamente los lineamientos de la Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial en las prácticas pedagógicas del equipo técnico de instructores? *

¡Muchas gracias por su participación en este proyecto de innovación pedagógica del CPTAO!

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms

XI. Entrevista semiestructurada: voces de los aprendices indígenas del CPTAO

Sección	Descripción
Objetivo del grupo de discusión	Incorporar las voces de los aprendices indígenas en el proyecto de innovación pedagógica permitiendo co-construir el plan de acción innovador en el CPTAO.
Preparación	Se consideran y toman en cuenta los saberes y experiencias previas de los aprendices indígenas en su proceso formativo en el CPTAO en programas técnicos y tecnólogos.
Preguntas de la entrevista semi estructurada	1. ¿Qué entienden por atención con enfoque pluralista y diferencial? 2. ¿Cómo se sienten al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres? 3. ¿Qué retos y oportunidades identifican en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres?



Proyecto de innovación pedagógica - Aprendices indígenas

Política de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial - Formación intercultural -
Diseño de estrategias pedagógicas y didácticas inclusivas

* Indica que la pregunta es obligatoria

Autorización de tratamiento de datos:

De acuerdo con La Ley 1581 de 2012, Protección de Datos Personales, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, se compromete a garantizar la seguridad y protección de los datos personales que se encuentran almacenados en este documento, y les dará el tratamiento correspondiente en cumplimiento de lo establecido legalmente. Con la aceptación de este documento, otorgo de manera libre, previa, expresa e informada mi consentimiento al SENA para que utilice, procese, almacene y ceda la información proporcionada por mí, derivada de mi experiencia personal, exclusivamente con el fin de ser utilizada como insumo para la investigación.

Asimismo, entiendo que la información recopilada podrá ser publicada en los resultados de la investigación, garantizando en todo momento que dicha publicación no revelará mis datos personales ni cualquier información que permita identificarme. En caso de que mis datos personales sean divulgados, esto solo ocurrirá si he otorgado mi autorización expresa para tal fin, asegurando la confidencialidad de mi identidad en todo momento, salvo que se acuerde lo contrario.

Autoriza el tratamiento de datos: *

☐ Si

☐ No

Nombres y apellidos: *

Tu respuesta

Correo electrónico: *

Tu respuesta

Número de teléfono: *

Tu respuesta

¿A cuál pueblo indígena pertenece? *

Tu respuesta

¿Qué entiende por atención con enfoque pluralista y diferencial? *

Tu respuesta

¿Cómo se siente al ser orientado por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres? *

Tu respuesta

¿Qué retos identifican en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres? Por favor enumérelas. *

Tu respuesta

¿Qué oportunidades identifican en su formación al ser orientados por instructores que poseen otras cosmovisiones, cultura y costumbres? Por favor enumérelas. *

Tu respuesta

¡Muchas gracias por participar en este proyecto de innovación pedagógica del CPTAO!

Enviar

Borrar formulario

XII. Estrategia de escape

Rafael Arias • December 22, 2024

Estrategia de escape

Proyecto de innovación pedagógica

El problema

Rafael Arias

Dec 22, 2024

La falta de articulación de los siguientes elementos: oferta de formación equitativa y respetuosa de las diferencias culturales de los aprendices de pueblos indígenas del Orinoco, en discordancia con la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluricultural y Diferencial, con instructores que pueden fortalecer sus competencias, capacidades, habilidades y destrezas en formación intercultural, estrategias pedagógicas, didácticas e innovadoras inclusivas.

Características del problema

Implicaciones o derivaciones

Ideas de escape

Mejor idea de escape

117