

Educación inclusiva en la formación para el trabajo de estudiantes con discapacidad

Laura Camila Gómez Guerrero

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C

Educación inclusiva en la formación para el trabajo de estudiantes con discapacidad

Laura Camila Gómez Guerrero

José Guillermo Ortiz Jiménez

Director

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C

2024

Agradecimientos

Hay sueños que Él ha cumplido y que son más grandes de lo que un día imaginé; este, sin duda es uno de ellos.

Gracias a cada instructor, aprendiz, ambiente y aprendizaje SENA que día a día otorgó la gran oportunidad para hablar, tensionar y hasta discutir sobre inclusión, por darnos cuenta juntos que este asunto es más que un papel lleno de normas y obligaciones, es más porque están ellos(as) sus sueños, sus planes, su oportunidad. Cada ambiente y aprendizaje me llevó a comprender que la inclusión suele ser una ilusión pero que la realidad esta justo en la cotidianidad de las prácticas.

Gracias Mamá por una vez más creer en mí.

Gracias Papá por una vez más soñar conmigo.

Gracias Jazmín por ser mi maestra favorita.

Gracias Diana por enseñarme que la tranquilidad es primero.

Gracias Duban, por ese café a media noche y ese abrazo de “Tú puedes”

Te amo.

Gracias al profesor José Guillermo por entender entre líneas lo que mi experiencia y corazón querían plasmar aquí.

Gracias a mi gloriosa Universidad Pedagógica Nacional siempre orgullosa de ser parte de tus campos, valles y montañas.

Índice

Introducción	1
CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema	3
1.1 Pregunta de investigación	8
CAPÍTULO 2. Estado del Arte.....	10
2.1 Balance de antecedentes de investigación.....	18
2.2 Análisis bibliométrico	25
2.3 Mapas de representación en VosViewer.....	30
CAPÍTULO 3. Marco teórico	34
3.1 Formación para el trabajo en Colombia.....	35
3.2 Resignificar el ser de la práctica pedagógica	41
3.3 Lo inclusivo de la práctica pedagógica.....	46
3.4 Desarrollo de una formación inclusiva para el trabajo	48
CAPÍTULO 4. Apuesta metodológica	54
4.1 Sentir y observar: inicios en la construcción etnográfica	58
4.2 Del desconocimiento al reconocimiento	61
4.3 La Entrevista Etnográfica.....	66
CAPÍTULO 5. Apartado descriptivo y comprensión de las prácticas pedagógicas en el SENA	67
5.1 De una casualidad a la comprensión de educación inclusiva en el Sena.....	74
5.2 Educación inclusiva: testimonios y reflexiones de instructores del SENA	88
5.3 Instructores y manuales de inclusión: un diálogo necesario	90
5.4 Las palancas de la Educación inclusiva	95
5.5 Formación de instructores SENA en inclusión.....	102
CAPÍTULO 6. Un día en la vida de un aprendiz del SENA: explorando la inclusión en la práctica	105
CAPÍTULO 7. Reflexiones finales sobre la educación inclusiva en el SENA.....	111
CONCLUSIONES.....	119
Referencia bibliográfica.....	125
ANEXOS	1

Índice de Figuras

Figura 1. Tasa de desocupación laboral en Colombia	7
Figura 2. Excel con organización de fuentes	12
Figura 3. Organización de información para Estado del Arte	15
Figura 4. Ejemplo de Ficha - Estado del Arte	16
Figura 5. Mapa de representación en autores consultados.....	31
Figura 6. Mapa de calor conceptual VosViewer.....	32
Figura 7. Mapa de representación conceptual.....	33
Figura 9. Componentes de la práctica pedagógica	45
Figura 10. Organización de preguntas para entrevistas	67
Figura 11. Portada Manual de Discapacidad SENA.....	89

Índice De Tablas

Tabla 1. Relación categoría y base de datos.....	13
Tabla 2. Categoría y tipo de investigación	14
Tabla 3. Documentos por año en Scopus	26
Tabla 4. Documentos por área en Scopus	27
Tabla 5. Documentos por país y territorio en SCOPUS.....	28
Tabla 6. Documentos por patrocinador en SCOPUS	29
Tabla 7. Matriz de vaciamiento fases, métodos e instrumentos en la investigación etnográfica.....	55
Tabla 8. Caracterización entrevistados.....	68
Tabla 9. Conocimiento Práctico en la Práctica Pedagógica	77
Tabla 10. Teorías implícitas en la práctica pedagógica.....	80
Tabla 11. Experiencia Educativa y Currículo en la Práctica Pedagógica.....	83
Tabla 12. Diferencias entre experiencia y currículo en la práctica pedagógica.....	87
Tabla 13. Voces de instructores frente a las concepciones de Discapacidad.....	93
Tabla 14. Recursos pedagógicos ofrecidos por el SENA en formación en inclusión para los instructores.	103

Introducción

La Educación inclusiva ha emergido como uno de los retos significativos en la formación para el trabajo en instituciones públicas como el Servicio Nacional de Aprendizaje más conocido como SENA, la cual es clave en el desarrollo de competencias laborales en Colombia.

Esta investigación se centra en analizar las prácticas pedagógicas de los instructores(as) del SENA desde la perspectiva de la educación inclusiva, tomando como referencia el marco teórico de autores destacados como Ainscow, quien ha realizado aportes en la identificación de las características que definen a una institución como inclusiva. Además, se complementa con un análisis de los documentos institucionales del SENA que establecen cómo deberían ser las prácticas pedagógicas basadas en un diseño curricular adaptado a cada programa de formación.

La metodología de esta investigación tiene como base la etnografía, la cual, permite recoger y analizar las voces de los instructores, quienes ofrecen una visión integral de sus prácticas en el aula, denominadas "competencias" dentro de la institución. Estas voces se contrastan con la política de inclusión del SENA que fue creada para orientar, desde un marco normativo y político, la implementación de la educación inclusiva en el ámbito de la formación para el trabajo.

La tesis se organiza en varios capítulos que proporcionan un análisis del contexto institucional, que incluye la concepción para el SENA de términos clave como "instructor", "competencia" y "ambiente de formación". Se aborda el problema de investigación, que reconoce la persistente brecha entre la formación para el trabajo de personas con discapacidad y su inserción laboral.

Además, se presenta un estado del arte fundamentado en un análisis bibliométrico a través de la herramienta Vosviewer basado en los resultados de SCOPUS, que, aunque no es el centro del análisis, aporta un marco de referencia para la investigación. El marco teórico aborda temas como la formación para el trabajo en Colombia y la interpretación de la práctica pedagógica inclusiva, mientras que la ruta metodológica se enfoca en un análisis descriptivo de las experiencias de los instructores, seguido de un análisis documental de la normatividad y política de inclusión del SENA.

Finalmente, la tesis concluye con reflexiones que buscan no solo reconocer qué pasa con estas prácticas pedagógicas inclusivas, sino también ofrecer un análisis que pueda fortalecer el enfoque inclusivo en la formación para el trabajo, con el fin de asegurar que las promesas de la inclusión se traduzcan en una realidad tangible para todos los aprendices.

CAPÍTULO 1.

Planteamiento del problema

El Servicio Nacional de Aprendizaje (en adelante SENA) es una institución pública en Colombia que se encarga de ofrecer educación gratuita en programas auxiliares, operativos, técnicos y tecnólogos con un enfoque en la formación para el trabajo y la industria económica en el país. Manifiesta la entidad que su formación profesional integral se alinea con las metas del mercado laboral en Colombia y así mismo permite un acuerdo entre empresarios y el gobierno para ofrecer más empleo y menos pobreza.

El SENA se caracteriza por tener conceptos propios en su formación los cuales son importantes nombrar, puesto que, a lo largo de estas líneas dichos conceptos estarán presentes. Entre ellos, al estudiante se le conoce como “aprendiz” esto porque constantemente está en aprendizaje de un oficio o labor. El Pacto de convivencia y reglamento de aprendiz SENA (2018) señala que “...de igual forma en el SENA se reconoce al aprendiz con el perfil de libre pensador, con capacidad crítica, solidario, emprendedor creativo y líder” (p. 3)

El siguiente concepto es “instructor” el cual, según el glosario SENA define en su página web* como un:

Sujeto que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quien asume el rol de facilitador del aprendizaje, orientador y apoyo, quien retroalimenta y evalúa al aprendiz durante su proceso formativo, haciendo uso de distintas técnicas didácticas activas bajo la estrategia de aprendizaje por proyectos, la cual le permite contribuir en su propio aprendizaje.

Tanto el aprendiz como el instructor necesitan de un espacio para la formación que se denomina como “ambiente de aprendizaje” y se define como un espacio donde se reúnen

diversas fuentes de conocimiento para ayudar al aprendiz a desarrollar “competencias” en áreas como la conciencia y capacidad tecnológica, la habilidad de abstracción y la adaptabilidad a los cambios en las estructuras productivas. Se identifican varios tipos de ambientes: el polivalente, el pluritecnológico, la unidad productiva agropecuaria, el aula abierta de informática, el aula convencional, el aula móvil, el laboratorio, el auditorio, la biblioteca, el campo deportivo, el ambiente virtual y los ambientes fuera del centro. En los “ambientes de aprendizaje” se reproducen las asignaturas o materias las cuales se denominan como “competencias” que se definen por Cinterfor (Oficina Internacional de Trabajo) en el Glosario SENA como:

La capacidad de un trabajador para movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para alcanzar los resultados pretendidos en un determinado contexto profesional, según patrones de calidad y productividad. Implica entonces, la capacidad de actuar, intervenir y decidir en situaciones imprevistas, movilizándolo el máximo de saberes y conocimientos para dominar situaciones concretas, aplicando experiencias adquiridas de un contexto para otro. (2004, p.7)

Por otro lado, construir Educación inclusiva suele ser el camino que diferentes instituciones educativas públicas o privadas buscan para resignificar el sentir, en un anhelo por consolidar procesos y proyectos de vida de estudiantes con discapacidad. Por ende, la presente investigación surge del habitar un contexto institucional de formación para el trabajo; así mismo reconocer las prácticas pedagógicas que implementan los docentes o instructores en una Institución Educativa Pública de Colombia.

Esta institución de formación para el trabajo consolida a lo largo de los últimos 4 años los manuales y políticas de inclusión para la admisión, permanencia y calidad educativa de toda la población con discapacidad. Las políticas establecen claridad en asuntos como la importancia de

realizar ajustes razonables en las competencias ofertadas para los aprendices, también, de la admisión a los programas técnicos y tecnológicos que le permitan al aprendiz tener la oportunidad de cumplir sus metas u objetivos enmarcados específicamente en la formación para el trabajo.

La institución, con sus políticas inclusivas, recursos y perspectivas, ofrece diversas alternativas para asegurar que todos sean incluidos, e indica priorizar la voz y participación de los protagonistas involucrados en este proceso. Así mismo, es de gran interés poder establecer una relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas que surgen de la cotidianidad de los ambientes de aprendizaje y que claramente tienen en su participación aprendices con discapacidad.

Para que exista una formación para el trabajo de aprendices con discapacidad es crucial para la institución y para los aprendices comprender qué sucede con el mercado laboral y con las necesidades que éste requiere o precisa. Parece ser un tema de tomar y de dar, por un lado, la institución para la formación garantiza comprender las condiciones y requerimientos del mercado laboral en Colombia actual y, por ende, entrega al mismo un grupo de aprendices que responde de manera efectiva a dichos requerimientos.

Con ese propósito y como es de interés para la investigación, el SENA integra en su formación componentes pedagógicos, pero aún más, asocia términos como “prácticas pedagógicas”, “didáctica de la enseñanza” o “aprendizaje por proyectos” que llevan a un gran número de cuestionamientos, entre ellos, cómo se asume una práctica pedagógica desde la perspectiva de instructores(as) en una formación para el trabajo, qué pasa en ellas y cómo es de motivación, cómo se mueven en un ambiente de aprendizaje con aprendices con discapacidad. A continuación, se da paso a una comprensión general del mercado laboral en Colombia para

personas con discapacidad para luego unir y relacionar esto con las características de la formación y sus prácticas.

Tras lo expuesto, el mercado laboral para personas con discapacidad en Colombia se caracteriza por ser uno de los sectores con más dificultades en el acceso, la igualdad de condiciones y el reconocimiento de habilidades y talentos para la vida diaria. Por ende, varias instituciones en Colombia forman a la población para el trabajo con el fin que adquieran conocimiento de ciertas actividades económicas y laborales en nuestro país.

La población con discapacidad, en Colombia, no goza de las mejores condiciones según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (en adelante DANE) que en su *Boletín Técnico* (2024) sobre Mercado Laboral Población en condición de discapacidad durante el trimestre julio – septiembre 2024 reseña que la tasa global de participación (TGP) para la población con discapacidad se sitúa en un 23,3%, en contraste con el 66,0% para aquellos sin discapacidad, lo que representa una diferencia negativa de 42,7 puntos porcentuales (p.p.) entre ambos grupos. En cuanto a la tasa de ocupación, se observa una brecha negativa de 38,1 p.p. entre ambos grupos, ya que la tasa de ocupación para la población con discapacidad es del 20,9%, mientras que para aquellos sin discapacidad es del 59,0%.

También, al analizar la tasa de desocupación, se registra una ligera disminución de 0,4 p.p., con una tasa del 10,1% para la población con discapacidad y del 10,6% para aquellos sin discapacidad. Este análisis se basa en los datos recopilados a partir del rediseño de la GEIH (Gran Encuesta Integrada de Hogares) realizado entre 2019 y 2021, donde el DANE ha incluido entre sus objetivos la promoción de la visibilidad estadística de grupos poblacionales históricamente marginados, como es el caso de las personas con discapacidad.

Figura 1. Tasa de desocupación laboral en Colombia

Tasas	Total nacional		
	Población con discapacidad	Población sin discapacidad	Diferencia
TGP	23,3	66,0	-42,7
TO	20,9	59,0	-38,1
TD	10,1	10,6	-0,4

Fuente: DANE, boletín técnico, noviembre 2023 a enero 2024.

Mencionar estos datos permite reflexionar en aquellos caminos que se posibilitan para la población con discapacidad, en cuanto a su formación para el trabajo, mercado laboral y proyecto de vida. La presente investigación identifica como problema las brechas y barreras que existen en la formación para la vida laboral de estas poblaciones y analiza los ambientes de aprendizaje desde la perspectiva de la Educación inclusiva que ha sido afectada por enfoques limitados sobre la inclusión, donde se considera que el mero hecho de aceptar a estas personas representa el mayor logro. Sin embargo, se oculta el largo y arduo camino necesario para que estas poblaciones no sean definidas únicamente por un diagnóstico o por las metas estandarizadas que cualquier individuo "debería cumplir".

La formación para la vida laboral específicamente en el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA como institución pública encargada de ofrecer formación técnica y tecnológica, así como programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano de dicha población dará cuenta de las características que se tienen en las prácticas pedagógicas que ejercen los instructores(as) o docentes en dichos entornos de aprendizaje, pero sobre todo de las perspectivas e imaginarios

que se construyen en la cotidianidad de los ambientes de aprendizaje para la vida laboral de sujetos con discapacidad.

1.1 Pregunta de investigación

Hay un fenómeno importante para comprender qué sentido tiene hablar e investigar de discapacidad y es el hecho de comprender su práctica y su recorrido. Por lo tanto, es necesario llevar a cabo investigaciones que permitan profundizar en el conocimiento de prácticas y saberes de y sobre la discapacidad y obtener información de valor para abordarla en las instituciones educativas. Por tal razón, surge la pregunta ¿cuáles son las prácticas pedagógicas que se implementan en la formación para el trabajo con aprendices con discapacidad?

El objetivo general es analizar las prácticas pedagógicas de instructores SENA en los ambientes de aprendizaje con aprendices con discapacidad y así contribuir al avance del conocimiento sobre cómo apoyar los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad y mejorar su experiencia educativa.

También, existen objetivos específicos frente a la pregunta de investigación, entre ellos; contrastar las concepciones individuales de los instructores(as) acerca de las características y prácticas que definen un aula inclusiva desde la recopilación y comparación de sus experiencias y conocer las percepciones de los aprendices con discapacidad en relación con su formación para el trabajo en las prácticas pedagógicas en las que participan.

Esta pregunta y objetivo general surge del análisis y experiencia en el contexto con aprendices y de cómo los instructores(as) llevan a cabo prácticas pedagógicas inclusivas en el aula regular para dicha población desde diferentes miradas o percepciones. Es así, como se hace un acercamiento en la creación de un marco teórico que apunta a las siguientes

categorías: practicas pedagógicas, formación para el trabajo y estudiantes con discapacidad. También se realiza una lectura y análisis desde tres indicadores; inclusión educativa contra educación inclusiva; competencia docente contra actitud docente y en relación con la práctica pedagógica y finalmente inclusión contra calidad en la formación para la vida laboral.

CAPÍTULO 2.

Estado del Arte

El estado del arte es una revisión sistemática y exhaustiva de la literatura existente en un área de investigación determinada que permite a los investigadores conocer el estado actual de los conocimientos en un tema específico. Al hacer un estado del arte, los investigadores pueden identificar las fortalezas y debilidades de la investigación anterior, establecer las tendencias y desarrollos recientes y determinar las áreas en las que todavía existen preguntas sin respuesta.

Su objetivo es recopilar, analizar e integrar los conocimientos previos y las investigaciones existentes para producir una visión actualizada y completa en un área específica. El proceso de investigación inicia en septiembre del año 2022 con el fin de navegar en las categorías antes nombradas y así identificar la producción académica sobre el aprendizaje en personas con discapacidad y en las categorías: aula regular, aprendizaje de personas con discapacidad y prácticas. Hay varias razones que fueron importantes para el Estado del arte, entre ellas, la identificación de la literatura existente en los temas relacionados con la investigación y como esto ayuda a evitar la duplicación de esfuerzos y a identificar las brechas en la investigación.

Esta construcción se deriva primero de un acercamiento a investigaciones que se relacionan con el tema o categorías de investigación las cuales se nombrarán a continuación, sin embargo, en el primer momento del estado del arte estas investigaciones se recopilan de manera manual y se realiza un ejercicio más artesanal de recoger la información. En segundo lugar se realiza un análisis bibliométrico y para ello se utiliza la base de datos SCOPUS y los datos que ofrece la misma en archivos como RIS, CVS, documentos en Excel que recogen los datos relacionados con las categorías. Por último el software Vosviewer con dichos archivos organiza

la información en mapas de análisis y representación por concurrencia de conceptos en las investigaciones encontradas, y también la relación de los autores en las mismas.

A partir de la pregunta ¿cuáles son las prácticas pedagógicas en la formación para el trabajo en aprendices con discapacidad? surgen tres categorías de análisis:

- Prácticas pedagógicas
- Formación para el trabajo
- Aprendices con discapacidad

La presente investigación revela las perspectivas de los docentes o instructores, cuya formación y práctica en el aula, especialmente en proyectos nacionales para la Educación inclusiva en la formación para el trabajo, determinan iniciativas que resaltan las habilidades y talentos de los aprendices con discapacidad. Sin embargo, ¿qué ocurre con las voces y experiencias de estos aprendices? A menudo, se cuestiona la efectividad de estos proyectos, pero rara vez se presta atención a las emociones y opiniones de los estudiantes y la formación del cuerpo docente.

Para iniciar el estado del arte se comprende el para qué es necesario una construcción propia de aquello que se desea investigar y por qué, pero adicional con un toque esencial que se basa en construirlo desde las palabras y narrativas de lo propio y así dar paso a navegar en las bases de datos dispuestas por la universidad para uso investigativo, entre las más reconocidas se encuentran SCOPUS, EBSCO. Los artículos de investigación son organizados en una matriz de organización en EXCEL denominada Matriz de Estado del Arte y propuesta por el asesor de tesis José Guillermo Ortiz Jiménez y estructurada de la siguiente manera:

Figura 2. Excel con organización de fuentes

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
#	TIPO DE FUENTE	AUTOR	TÍTULO	CENTRO O UNIVERSIDAD	PAÍS	FECHA	CONCEPTO CLAVE	TIPO DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS	DISCUSIÓN	BIBLIOGRAFÍA	
1	Artículo de investigación	Alfonso Rodríguez	El uso de la tecnología en el aula	Universidad de Bogotá	Colombia	2020	Integración de TIC	Investigación cualitativa	Analizar el impacto de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes.	Teoría de la comunicación y pedagogía.	Entrevistas y análisis de contenido.	Los estudiantes mostraron un mayor interés y participación al utilizar herramientas tecnológicas.	Se recomienda implementar más programas de capacitación docente en tecnología.	Rodríguez, A. (2020). El uso de la tecnología en el aula. <i>Revista Colombiana de Pedagogía</i> , 15(1), 45-60.	
2	Artículo de investigación	María Gómez	El rol del docente en la educación inclusiva	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	2018	Educación inclusiva	Investigación cuantitativa	Medir la percepción de los docentes sobre la educación inclusiva.	Teoría de la educación y psicología.	Encuestas y análisis estadístico.	El 75% de los docentes perciben que la educación inclusiva es un desafío.	Se necesitan más recursos y formación para los docentes.	Gómez, M. (2018). El rol del docente en la educación inclusiva. <i>Revista Colombiana de Pedagogía</i> , 13(2), 120-135.	
3	Artículo de investigación	Juan Pérez	El uso de juegos educativos en matemáticas	Universidad de Medellín	Colombia	2019	Juegos educativos	Investigación cuantitativa	Evaluar el impacto de los juegos educativos en el aprendizaje de matemáticas.	Teoría de la psicología y pedagogía.	Encuestas y análisis estadístico.	Los estudiantes que jugaron mostraron mejores resultados en matemáticas.	Se recomienda utilizar más juegos educativos en el aula.	Pérez, J. (2019). El uso de juegos educativos en matemáticas. <i>Revista Colombiana de Pedagogía</i> , 14(1), 78-92.	
4	Artículo de investigación	Lucía Martínez	El uso de libros sensoriales en la enseñanza de la historia	Universidad de Cundinamarca	Colombia	2021	Libros sensoriales	Investigación cualitativa	Analizar el impacto de los libros sensoriales en el aprendizaje de la historia.	Teoría de la pedagogía y psicología.	Entrevistas y análisis de contenido.	Los estudiantes mostraron un mayor interés y comprensión al utilizar libros sensoriales.	Se recomienda utilizar más libros sensoriales en el aula.	Martínez, L. (2021). El uso de libros sensoriales en la enseñanza de la historia. <i>Revista Colombiana de Pedagogía</i> , 16(2), 105-120.	
5	Artículo de investigación	Diego López	El uso de juegos adaptados en la enseñanza de la biología	Universidad de Cauca	Colombia	2020	Juegos adaptados	Investigación cuantitativa	Medir el impacto de los juegos adaptados en el aprendizaje de la biología.	Teoría de la psicología y pedagogía.	Encuestas y análisis estadístico.	Los estudiantes que jugaron mostraron mejores resultados en biología.	Se recomienda utilizar más juegos adaptados en el aula.	López, D. (2020). El uso de juegos adaptados en la enseñanza de la biología. <i>Revista Colombiana de Pedagogía</i> , 15(2), 110-125.	
6	Artículo de investigación	Valentina Ruiz	El uso de juegos adaptados en la enseñanza de la física	Universidad de Tolima	Colombia	2021	Juegos adaptados	Investigación cuantitativa	Medir el impacto de los juegos adaptados en el aprendizaje de la física.	Teoría de la psicología y pedagogía.	Encuestas y análisis estadístico.	Los estudiantes que jugaron mostraron mejores resultados en física.	Se recomienda utilizar más juegos adaptados en el aula.	Ruiz, V. (2021). El uso de juegos adaptados en la enseñanza de la física. <i>Revista Colombiana de Pedagogía</i> , 16(1), 65-80.	

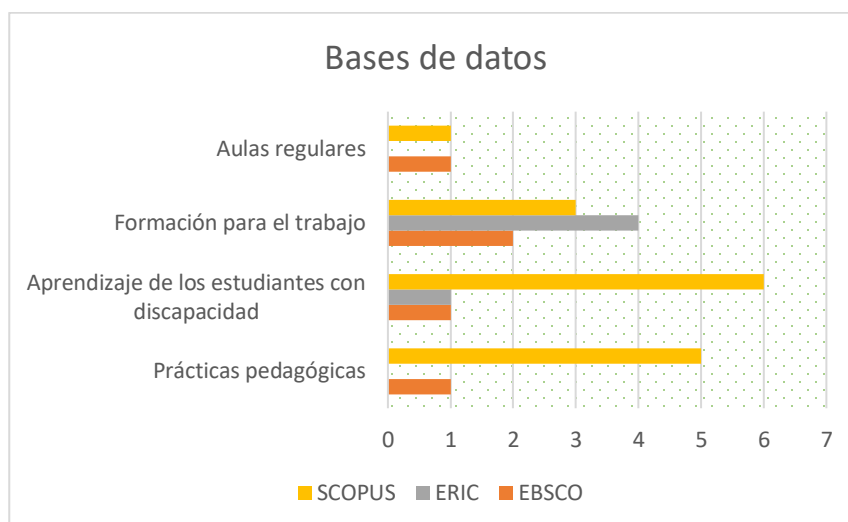
Fuente: Elaboración propia, 2024

A partir de las categorías de la pregunta de investigación se localizan artículos de investigación que responden no solo al nombre de la categoría sino al contexto e interés de investigación. En el presente caso las prácticas pedagógicas iban dirigidas a contextos de aulas regulares con presencia de personas con discapacidad. También, se involucraron las opiniones de los docentes quienes son protagonistas de los procesos de inclusión educativa.

Dicho esto, la Tabla 1, a continuación, muestra los artículos de investigación incluidos en el Estado del Arte de los cuales la mayoría especifican hablar de prácticas pedagógicas inclusivas pero que se relacionan directamente con un proyecto o estrategia innovadora para un estudiante con discapacidad por ejemplo; libros sensoriales y didácticos para áreas como matemáticas, inglés y biología o juegos adaptados para estudiantes con autismo en ambientes de educación deportiva en colegios públicos y privados en Colombia los cuales aportan significativamente en

su aprendizaje. Sin embargo, no se encuentran investigaciones que manifiesten la formación para el trabajo, el interés y la cotidianidad de emplear la inclusión en las prácticas pedagógicas.

Tabla 1. Relación categoría y base de datos



Fuente: Elaboración propia, 2023.

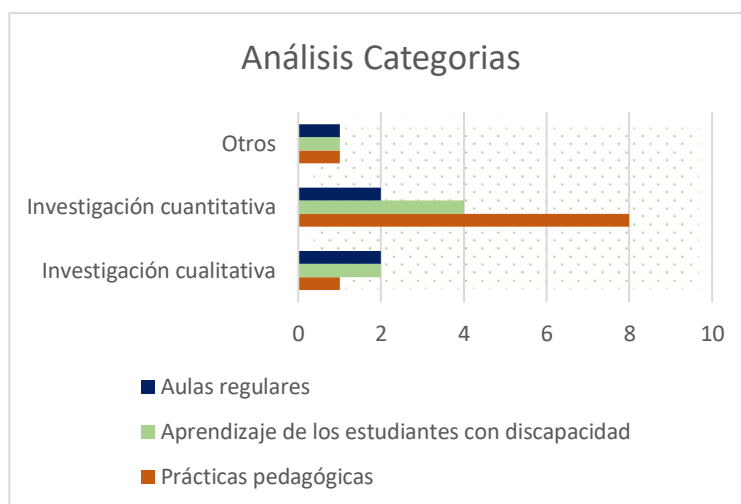
Los estudios investigativos han contribuido a ampliar la pregunta de investigación sobre prácticas pedagógicas en aulas regulares para estudiantes con discapacidad en diferentes países de Latinoamérica, incluyendo Colombia. En este país, existen políticas públicas, normativas y proyectos que promueven la inclusión educativa, y fomentan la implementación de estrategias innovadoras en las aulas regulares para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad o capacidades diferentes.

Sin embargo, varios estudios o análisis de los artículos destacan una crítica hacia la falta de formación docente para implementar estrategias inclusivas y la ausencia de accesibilidad y recursos adecuados para lograr la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Entre los encontrados está el artículo de investigación de Díaz y Rodríguez (2016) denominado *Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades transformando paradigmas y aportando*

elementos para la práctica que aporta las miradas desde la práctica y el sentir que tiene el docente frente a la inclusión cuando manifiesta saber nada sobre ello.

También ubica el término en un marco de diversidad funcional más que en la imposibilidad.

Tabla 2. Categoría y tipo de investigación



Fuente: Elaboración propia, 2023.

De los 25 artículos de investigación revisados, la mayoría específicamente 15 de ellos, se centran en investigaciones cuantitativas. Esto muestra una tendencia hacia un enfoque orientado a la medición y la estadística en el ámbito de la investigación educativa. Se reconoce que la investigación cualitativa también tiene su lugar, con características distintivas como el enfoque hermenéutico y la exploración crítica de los fenómenos.

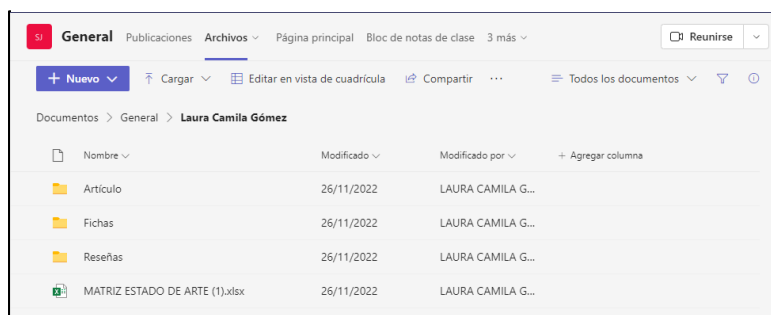
Entre las características destacadas también en las investigaciones relacionadas se encuentran conceptos clave como Educación inclusiva, diversidad, representaciones sociales y cambios educativos, educación infantil, práctica pedagógica y escuelas inclusivas, también, estas investigaciones se ubican en un periodo de 2015 a 2024, puesto que, ya se ubica el término

“Educación Inclusiva” en prácticas y saberes en torno a la educación de sujetos con discapacidad en países como Colombia, España, Cuba, Costa Rica y México.

Carrillo, S. Forgiony, J. Rivera, D. Bonilla, N. Montanez, M. & Alarcon, M. (2018) en *Prácticas pedagógicas frente a la Educación inclusiva desde la perspectiva del docente* comparan las prácticas desde el uso del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) a más de 348 docentes de escuelas públicas del país y el cual demuestra que la formación de los docentes para la inclusión ha sido un factor de poco interés para la inclusión y así mismo cómo influye esto en la cualificación de los docentes en las instituciones educativas.

Gracias a la organización se identifican tendencias, patrones y lagunas en el conocimiento previo, lo que a su vez facilita la definición de la pregunta de investigación y la selección de la metodología apropiada. Por tal razón, la información y recopilación de artículos se organizó en tres carpetas: Reseñas, Fichas y Artículos. Cada artículo estuvo marcado por un número, y con ello la ficha y reseña. A continuación, la Figura 3, presenta dicha organización:

Figura 3. Organización de información para Estado del Arte



Nombre	Modificado	Modificado por	+ Agregar columna
Artículo	26/11/2022	LAURA CAMILA G...	
Fichas	26/11/2022	LAURA CAMILA G...	
Reseñas	26/11/2022	LAURA CAMILA G...	
MATRIZ ESTADO DE ARTE (1).xlsx	26/11/2022	LAURA CAMILA G...	

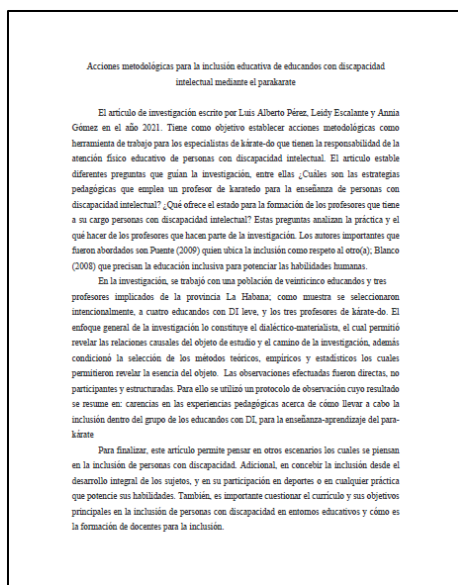
Fuente: Elaboración propia, 2023.

Cada ficha contiene una recolección de datos, citas, gráficas y bibliografía importante que se guarda para la investigación y que propicia información adecuada en relación con el objetivo

ya nombrado. Las reseñas dan cuenta de la creación y elaboración de un resumen propio que brinde la información necesaria de cada artículo, por ejemplo, los autores, el país, la universidad, el objetivo de la investigación, la propuesta metodológica, la población, los resultados, conclusiones, y qué aporta dicha investigación en la pregunta inicial.

Esta información fue organizada en el equipo de Teams y en cada sesión de asesoría se corregía, discutía y propiciaba la investigación con la ayuda del asesor y compañeros del grupo de SPI de la Universidad Pedagógica Nacional. Es importante resaltar que el estado del arte requiere de trabajo, de tiempo, de escrudiñar y lograr encontrar artículos e investigaciones que guíen, orienten y cuestionen aquello que se desea encontrar, indagar o descubrir.

Figura 4. Ejemplo de Ficha - Estado del Arte



Fuente: Elaboración propia, 2023

Esta construcción proporciona unas conclusiones específicas sobre las formas y estrategias que necesitan y usan los docentes para el manejo estudiantes con discapacidad en un

ambiente o aula regular. La mayoría de artículos de investigación se centran en estrategias a nivel de ajustes del aula, o uso de herramientas o dispositivos para estudiantes con discapacidad física, o discapacidad intelectual. A pesar de que los artículos hablan sobre el uso de sistemas alternativos de comunicación y terapias que ofrecen apoyo para adaptar el currículo de los estudiantes con discapacidad, todavía persiste la falta de claridad respecto al tipo de prácticas pedagógicas empleadas diariamente o en la cotidianidad de los docentes.

No se encontraron artículos que abordaran estrategias para el manejo del lenguaje según el tipo de discapacidad o las características individuales de los aprendices en el aula inclusiva dentro del contexto de la formación para el trabajo. Tampoco se identificaron investigaciones específicas sobre la implementación de estrategias adaptadas a las necesidades de los aprendices, ni sobre la integración de los conceptos de educación inclusiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la preparación laboral. Es importante precisar que, aunque existen investigaciones relacionadas con estos temas en el contexto de las instituciones educativas regulares, no se hallaron estudios que los aborden en el marco de la formación para el trabajo para estudiantes con discapacidad.

No se identificó una investigación que abordara la integración entre el conocimiento teórico, la práctica pedagógica inclusiva, y la formación para el trabajo en estudiantes con discapacidad, especialmente, en lo que respecta al derecho de formar parte de la institución educativa una vez se garantiza el acceso a la población con discapacidad. Por otro lado, se observa que las prácticas de formación laboral están mayormente enfocadas en instituciones educativas de nivel básica y media, y no se encontraron estudios relacionados con la creación de proyectos de vida para estudiantes con discapacidad o el desarrollo de habilidades necesarias para la inserción laboral.

2.1 Balance de antecedentes de investigación

Con base en el estudio de las investigaciones citadas anteriormente y con las categorías situadas se busca en este apartado dar cuenta del desarrollo alcanzado en torno a las categorías de investigación y a la evolución del problema ya citado en relación con la Educación inclusiva.

Para trascender en lo ya descrito se generan nuevas comprensiones de revisión y análisis de los documentos de investigación, lo cual, surge de la percepción de las categorías en los mismos y cómo se establece en las ideas y argumentos de los autores.

La diversidad como primer punto de este balance, a menudo, reconocida en discursos educativos, es analizada críticamente por Duschatzky, S. y Skliar, C. (2017) en el texto *La diversidad bajo sospecha*. A través de tres perspectivas —el otro como fuente de todo mal, el otro como sujeto pleno de un grupo cultural y el otro como alguien a tolerar—, develan las limitaciones del concepto cuando no se acompaña de prácticas pedagógicas transformadoras.

La modernidad, al construir al "otro" como negativo, perpetúa estereotipos que posicionan al diferente como una amenaza o como un objeto. El multiculturalismo, por su parte, aunque busca reconocer las identidades diversas, muchas veces actúa como una forma de racismo que refuerza desigualdades al mantener una distancia "segura" frente a lo diverso. La tolerancia, otro término frecuentemente exaltado, en la investigación, puede convertirse en indiferencia, despojando a los sujetos de la responsabilidad ética frente a la inclusión.

En el contexto de la formación laboral para personas con discapacidad, esto podría reflejarse en programas que reconocen la diversidad, pero no promueven una integración genuina, dejando a las personas con discapacidad en una posición alejada o en roles que se consideran "inferiores" en términos de habilidades laborales. Este enfoque, al mantener una

distancia entre los "normales" y las personas con discapacidad, refuerza la exclusión, al permitir que se reconozca su presencia sin ofrecerles verdaderas oportunidades de crecimiento y participación plena en el mercado laboral.

Las prácticas pedagógicas en la formación para el trabajo suelen estar influenciadas por las concepciones sociales prevalentes sobre la discapacidad. La mirada de las instituciones frente a la discapacidad como una deficiencia que debe ser corregida o reparada para así poder ser parte de un mercado en este caso "laboral".

Otro concepto que se nombra en investigaciones y que aportan a el presente balance del Estado de Arte, por ejemplo, Díaz, L. (2016) en Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica, establece que, aunque los programas pueden incluir a estas personas en el proceso educativo, la falta de una transformación profunda en las prácticas pedagógicas puede resultar en una inclusión simbólica. Término que se relaciona con el hecho de "tolerar" la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, pero sin un compromiso a adaptar su enseñanza a las necesidades de estos estudiantes, ni a cuestionar las prácticas excluyentes que persisten en la formación.

La siguiente construcción teórica es la corporalidad en la discapacidad como una construcción social, debido a que las investigaciones señalan como las narrativas desde los sujetos que participan en las propuestas de investigación reducen la discapacidad a una condición biológica. Aunque entre ellas se plantea que el cuerpo de las personas con discapacidad es un espacio donde confluyen normas sociales, políticas y culturales.

Además, de cómo el cuerpo que habla es y se mueve en un espacio de aprendizaje, en una práctica pedagógica, en un contexto familiar, social, laboral o emocional. Ruíz, J. (2016) en ¿Por siempre niños? Corporalidad y discapacidad intelectual. Una aproximación sociológica al cuerpo discapacitado devela las dimensiones del cuerpo —material, social y político— y realiza una reflexión, en tanto, las instituciones educativas y laborales moldean los cuerpos para ajustarlos a ideales normativos y señala la necesidad de repensar los programas de inclusión, evitando que se conviertan en instrumentos de normalización que perpetúan desigualdades.

La resignificación como herramienta transformadora en las instituciones educativas emerge como una propuesta para superar la crisis de paradigmas tradicionales en las instituciones. Articulada en torno a siete tesis, destaca que la complejidad es inherente a las instituciones, entendidas como tejidos humanos con un "ethos" social que requiere reconocimiento y análisis constante. El enfoque de la resignificación no es lineal, pues: implica un proceso continuo de construcción y deconstrucción que desafía las certezas institucionales.

Con base en el estudio de las investigaciones citadas anteriormente y con las categorías situadas se busca en este apartado dar cuenta del desarrollo alcanzado en torno a las categorías de investigación y a la evolución del problema ya citado en relación con la Educación Inclusiva.

En el contexto educativo y de formación para personas con discapacidad, esto podría reflejarse en programas que reconocen la diversidad, en tanto, dejan a las personas con discapacidad en una posición alejada o en roles que se consideran "inferiores" en términos de habilidades. Este enfoque, al mantener una distancia entre los "normales" y las personas con discapacidad, refuerza la exclusión, al permitir que se reconozca su presencia sin ofrecerles verdaderas oportunidades de crecimiento y participación plena en el mercado laboral.

Por último, la mayor parte de investigaciones refieren una conceptualización de la Educación inclusiva. Escudero, M (2012) en *La educación inclusiva, una cuestión de derecho*. Plantea una reflexión fundamental sobre el concepto de Educación Inclusiva, proponiéndola no como un simple proceso de tratamiento igualitario, sino como un enfoque que reconoce y valora las diferencias de los estudiantes.

La idea central es que la escuela debe ser un espacio en el que cada estudiante, independientemente de sus características, se sienta reconocido, apoyado y desafiado. Esto exige una revisión profunda de las prácticas pedagógicas y una crítica a los discursos de poder que no reflejan la realidad de los sujetos involucrados.

Hablar de inclusión implica reconocer y transformar las prácticas excluyentes, tanto a nivel estructural como discursivo, que afectan negativamente el desarrollo personal y social de los estudiantes. Como menciona Escudero (2012), la inclusión no debe reducirse a un derecho o a una obligación socialmente aceptada, sino que debe generar cambios en las instituciones educativas, transformando los discursos y las prácticas que históricamente han marginado a ciertos grupos, particularmente a aquellos con discapacidades.

Uno de los puntos más relevantes del texto es la exclusión discursiva, donde el problema no se encuentra en los sujetos, sino en las estructuras educativas y sociales que los marginan. Esto implica que, aunque se promuevan políticas inclusivas, muchas veces estas se ven limitadas por barreras no solo físicas, sino también actitudinales y sociales. A menudo, las políticas de inclusión resultan en un tipo de exclusión más sutil, en la que las diferencias son toleradas, pero no realmente integradas, manteniendo a los estudiantes con discapacidad en una posición periférica, sin verdaderas oportunidades de participación, aprendizaje y desarrollo pleno.

El concepto de currículo significativo que Escudero (2012) menciona cómo la educación debe estar conectada con las realidades y mundos de los estudiantes. Un currículo inclusivo debe ser capaz de reconocer las culturas, saberes y valores de cada estudiante, brindando una educación que no solo se base en contenidos académicos estándar, sino que también valore las experiencias personales y sociales de cada uno.

La revisión documental se centra en publicaciones realizadas entre 2014 y 2024, teniendo en cuenta que el término "educación inclusiva" ya está consolidado en las prácticas y saberes relacionados con la educación de personas con discapacidad en países como Colombia, España, Cuba, Costa Rica y México. Se toman como categorías principales las prácticas pedagógicas, la formación para el trabajo y los aprendices con discapacidad.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, la Unicef, en 2007, resaltó que no basta con garantizar el acceso a la educación; es fundamental promover la permanencia y las oportunidades. Además, se estableció el vínculo entre los derechos humanos y la educación inclusiva. Más tarde, Carrillo (2018) evidencia que la falta de formación de los docentes es una barrera significativa para la inclusión en las escuelas públicas de Colombia. Por su parte, Díaz, (2016) señala que, aunque los programas educativos incluyen a personas con discapacidad, la ausencia de cambios en las prácticas pedagógicas genera una inclusión más simbólica que real.

Otros estudios, como el de Peñaherrera y Cobos (2011) destacaron el uso de tecnologías para crear ambientes inclusivos, proponiendo estrategias que mejoren el clima escolar y promuevan aprendizajes significativos. Finalmente, Durán (2011) señala la relevancia de la formación de los docentes y los apoyos pedagógicos como factores clave para la inclusión.

En la formación para el trabajo, Cuomo e Imola (2008), señalaron la importancia de desarrollar la autonomía de los aprendices más allá de la acumulación de conocimientos. Vega (2008) en el mismo año, identificó altos niveles de fracaso escolar entre los estudiantes con necesidades educativas especiales en el País Vasco, limitando su acceso a la educación superior y la formación profesional. En Uruguay, Aristimuño, (2011), mencionó que factores como la repitencia y la inserción laboral temprana sin formación básica dificultan la permanencia en el sistema educativo. Duschatzky y Skliar (2017) reflexionaron sobre cómo los estereotipos sobre la diferencia y la tolerancia superficial perpetúan barreras en lugar de fomentar una inclusión real.

Respecto a los estudiantes con discapacidad, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional estableció entre 2012 y 2017 lineamientos para atender la diversidad, aunque todavía se carece de directrices claras para implementar currículos flexibles y rigurosos. Aguado (2011) destacó la necesidad de diferenciar entre diversidad y diferencia para fomentar transformaciones en las escuelas.

2.1 Recopilación y análisis desde una base de Datos: reflexión crítica y consideraciones previas

El acceso a los datos, citas, autores y referencias inmersas en la base de datos reconocida como SCOPUS impacta el campo de investigación desde una perspectiva estadística, de reconocimiento y de mérito. Sin embargo, requiere de un cuidadoso análisis crítico sobre la idoneidad de los datos obtenidos para áreas de estudio como la educación, las prácticas pedagógicas y la formación. El análisis de datos de los artículos e información que contiene la base de datos y que se darán a continuación complementan la construcción del Estado del Arte

que como se muestra en la presente investigación se basa en una búsqueda de relacionar los conceptos, las formas y la conexión con lo que se desea hallar.

La perspectiva de dicha base de datos se centra en que es un recurso que reúne artículos de investigación que se consideran los más reconocidos o en cierta lógica los artículos que al ser más citados son los más buenos. A pesar de esto, desde la reflexión crítica de Renato Ortiz (2009) en *La Supremacía del inglés en las Ciencias sociales* se devela un mercado en la publicación de dichos artículos, donde quien publica cumple con parámetros y estándares de una investigación sistemática e institucional.

La cientometría que se caracteriza por “evaluar” y “detallar” el nivel de impacto estadístico de un producto científico se queda corto, aún, en precisar el alcance de la información que contiene en sus fuentes o raíces y en relacionar cómo la productividad de quien más escribe e investiga, no determina la excelencia de estar como lo dice el autor, en una elite científica. Los datos que se recopilan y se analizan en la presente investigación se caracterizan desde diferentes consideraciones.

La primera de ellas es en relación con los textos que se encuentran en la base son en inglés y prima una cifra considerable de países como Estados Unidos, Reino Unido y Canadá. La segunda es la asociación de patrocinadores como la Fundación Nacional de la Ciencia y la Unión Europea que de manera particular y como lo expone el autor tienen un rol importante en la construcción de la Sociedad de la Información y la creación del Science Citation Index. Con esto se da paso a la tercera consideración y es que prevalece la idea que entre más antiguo, más citado y más productivo sea, tiene lugar en un sistema de reconocimiento científico y social pero que permite reflexionar en la desigualdad para el acceso y la homogeneización del conocimiento,

puesto que, limitan la diversidad de voces en la metodología o creatividad investigativa en la academia.

Con estas consideraciones, se busca aclarar que se lleva a cabo un análisis detallado de los datos y sus relaciones, especialmente en términos de citas, autores y conceptos. Este análisis se realiza mediante la construcción de indicadores de navegación, los cuales se agrupan en diversas categorías basadas en el Estado del Arte que no solo proporcionan información relevante, sino que también contribuyen a la formación de una perspectiva en relación con las prácticas pedagógicas en la formación para el trabajo en personas con discapacidad. Como lo señala el autor "Es posible agrupar los trabajos y los autores más citados, los laboratorios que reciben mayor financiamiento, las revistas más antiguas, las reseñas de libros más frecuentes y, al combinarlos con otras formas de búsqueda, construir indicadores de navegación" (Ortiz, 2009, p. 191). No obstante, se reconoce que estos indicadores y metodologías no son infalibles y no determinan una verdad absoluta en el proceso de investigación.

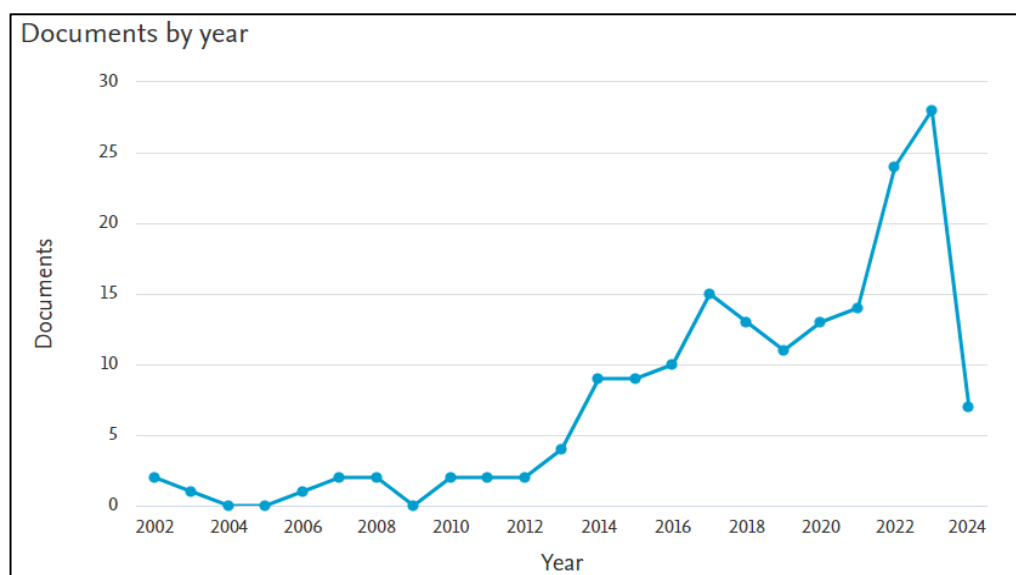
2.2 Análisis bibliométrico

Respecto a esto, las categorías de investigación establecidas fueron filtradas a través de SCOPUS. En el buscador, se utiliza la siguiente referencia clave para la búsqueda: (TITLE-ABS-KEY (pedagogical AND practice) AND TITLE-ABS-KEY (inclusion) AND TITLE-ABS-KEY (job AND training) OR TITLE-ABS-KEY (x)) y que se traduce en las siguientes categorías de análisis: Educación inclusiva, practicas pedagógicas, discapacidad y formación para el trabajo.

Para ello, en primera medida se debía hacer la búsqueda de artículos, estos tenían tres criterios principales. El primero de ellos es que el artículo contara con un tiempo máximo de publicación de 7 años atrás, otro de los criterios era el tipo de artículo, el cual debía ser de

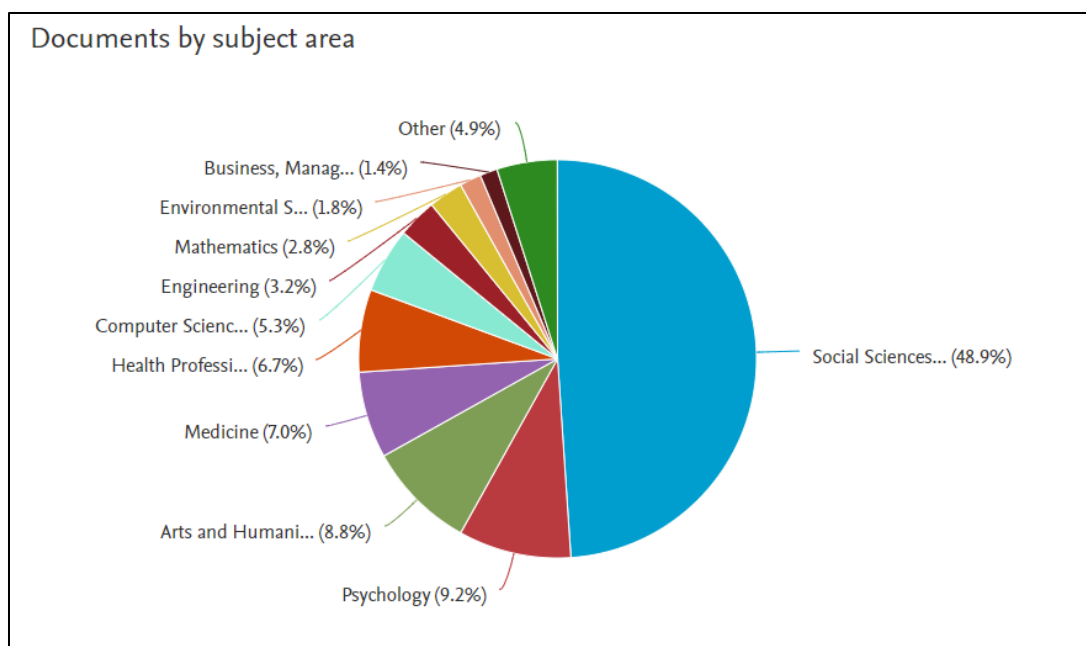
investigación o científico, finalmente se debía tener en cuenta que debía ser una publicación de tipo arbitrada, esto significa que debía haber pasado por una serie de revisiones de pares académicos para reconocerse como una publicación seria y relevante.

Tabla 3. Documentos por año en Scopus



Fuente: tomada de Scopus, con base en la búsqueda de la autora, 2024.

Con un resultado de 171 documentos sin ningún filtro adicional, se procede al análisis de los datos obtenidos. El primer punto se centra en la distribución de los documentos por año. Los resultados revelan que durante el período entre 2022 y 2024 existe un aumento significativo en la cantidad de documentos que abordan el tema de inclusión, discapacidad. Se resalta una perspectiva centrada en las habilidades del sujeto con discapacidad para lo laboral pero que deja ver, también, una mirada donde hay dificultad para el acceso, la permanencia y la participación en la vida laboral para la población con discapacidad.

Tabla 4. Documentos por área en Scopus

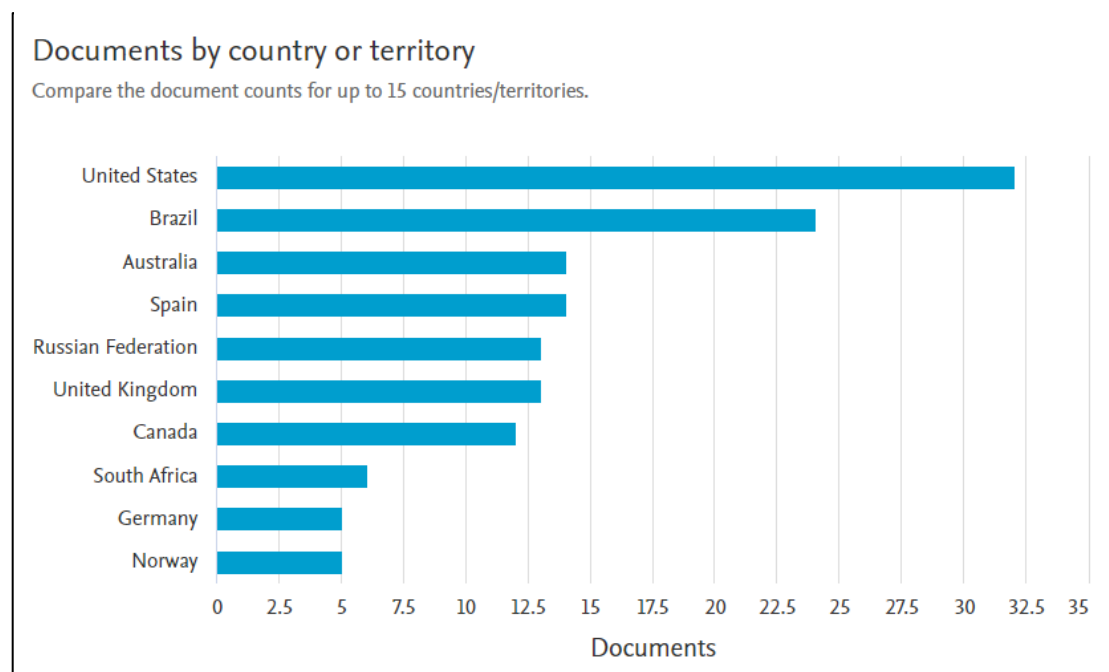
Fuente: tomada de Scopus, con base en la búsqueda de la autora, 2024.

El segundo punto de análisis, en comparación con el anterior, se centra en la distribución de los documentos según el área de estudio. Se observa que un 46.5% de los documentos pertenecen al campo de las Ciencias Sociales. Este hallazgo refleja una marcada preocupación dentro de esta área por cuestiones educativas e inclusivas en entornos académicos y escolares, de hecho, de los 134 artículos ubicados en esta área 95 se centran desde entornos educativos y de experiencias docentes con la discapacidad.

La siguiente área predominante es la Psicología la cual aborda aspectos como el deterioro físico y mental, las dificultades en la atención y el lenguaje, las percepciones y capacidades, la sexualidad en el contexto de la discapacidad, así como el desarrollo humano y educativo en poblaciones con “necesidades especiales”. Se puede indicar que en los últimos años se reconoce la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinario en la experiencia de la

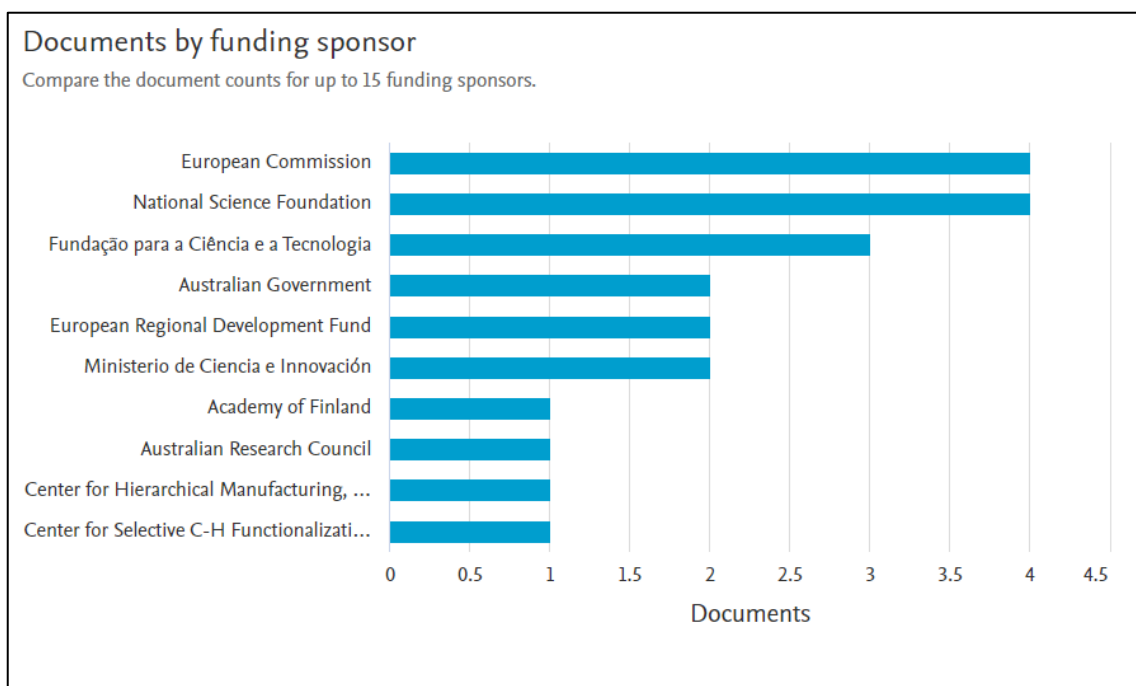
inclusión, comprendiendo que, en los diferentes casos, tanto internos como externos, requieren de un trabajo en equipo.

Tabla 5. Documentos por país y territorio en SCOPUS



Fuente: tomada de Scopus, con base en la búsqueda de la autora, 2024.

Pasamos ahora al análisis de documentos por país o territorio, dando cuenta que 25 corresponden a Estados Unidos y 23 a Brasil. Entre los temas más mencionados en dichos países se encuentra; el uso de tecnologías para la inclusión ¿cómo enseñar las ciencias a estudiantes con discapacidad; herramientas digitales para la formación de docentes en inclusión ¿cómo evaluar logros educativos y estudios experimentales para el desarrollo social de estudiantes con discapacidad.

Tabla 6. Documentos por patrocinador en SCOPUS

Fuente: tomada de Scopus, con base en la búsqueda del autor, 2024.

Ahora bien, los datos relacionados con los patrocinadores de estas perspectivas de indexación de información son la Comisión Europea y la Fundación Nacional de Ciencia. La Comisión Europea desempeña un rol en el desarrollo de la estrategia general de la Unión Europea (UE), proponiendo nuevas leyes y políticas, supervisando su implementación y gestionando el presupuesto de la Comunidad. Además, contribuye al desarrollo internacional y a la ayuda humanitaria. Por otro lado, la Fundación Nacional de Ciencias (NSF) fomenta el progreso de las ciencias y las matemáticas mediante la investigación científica y tecnológica para estimular la innovación, participación. Se encuentra también que la mayoría de los patrocinadores responden a investigaciones basadas desde la ciencia y la investigación en Medicina. Estas investigaciones impactan en aspectos como la calidad de vida y la inclusión o

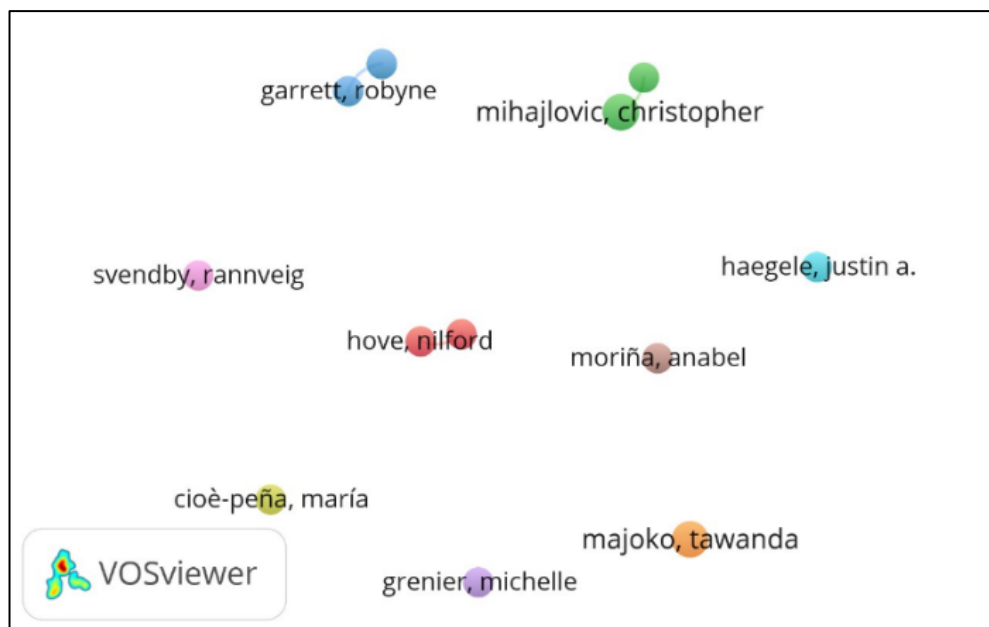
conducen a avances científicos y tecnológicos, por ejemplo, el desarrollo de tecnología de asistencia para personas con discapacidad.

El proceso de construcción del Estado del Arte transita desde la búsqueda manual hasta el empleo de herramientas avanzadas de análisis bibliométrico. Una vez se recopila y analiza la información de Scopus, el siguiente paso consiste en visualizar y comprender las relaciones y tendencias emergentes a través de la herramienta VOSviewer, a partir, de una representación gráfica de las interconexiones entre documentos, autores y temas, permitiendo identificar patrones y agrupaciones significativas en el cuerpo de las categorías emergentes ya mencionadas. A continuación, se presentarán los mapas generados por VOSviewer, destacando las principales relaciones y tendencias observadas.

2.3 Mapas de representación en VosViewer

El primer análisis de mapa de representación es de autores, el cual revela una estructura donde ningún autor está conectado con otro, y las relaciones se limitan a pares de autores lo cual podría indicar que hay una separación en términos de reflexiones, conceptos y perspectivas investigativas. Se nota también que cada pareja de autores maneja un tema particular y diferente a los demás según el enfoque y contexto que se le da a la inclusión y a la población. Entre ellos una formación ligada a los docentes para la discapacidad o de las miradas a nivel institucional sobre la inclusión de la población con discapacidad a entornos laborales y por último la relación que se tiene con dos conceptos Educación inclusiva e Inclusión educativa donde unas responden a una inclusión obligada y estandarizada y otra a un proceso más desde el sentir y las voces de la población con discapacidad, dichos conceptos se profundizan en el marco teórico de la presente investigación.

Figura 5. Mapa de representación en autores consultados

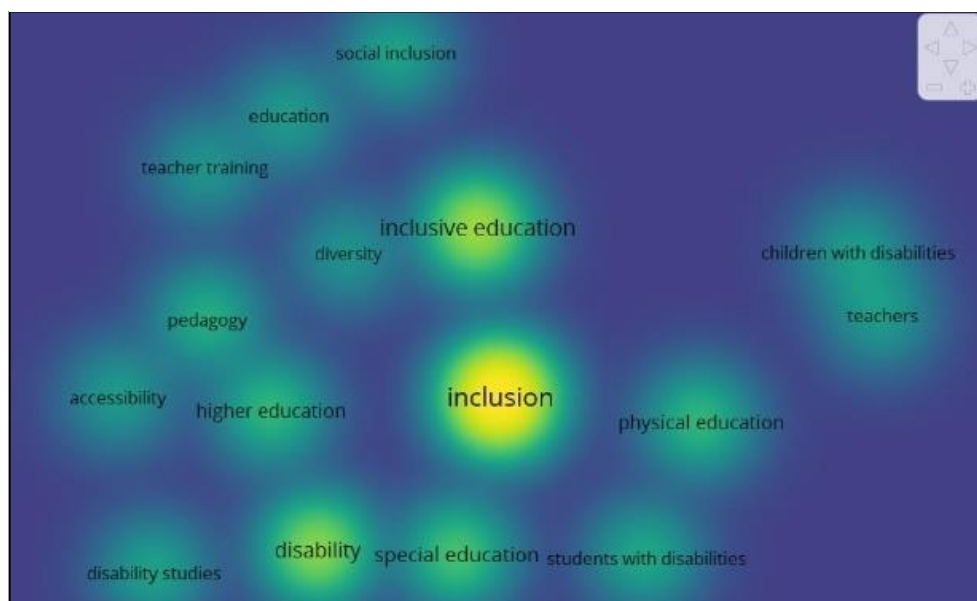


Fuente: tomada de VOSviewer, con base en la búsqueda de la autora, 2024.

Los autores de la figura 5 investigan las prácticas pedagógicas adoptadas en la educación física en aulas regulares. Además, existe una conexión entre los autores Grenier, Justin, y García con el tema de *Educación Bilingüe para la discapacidad en aulas inclusivas* que abordan la importancia de incorporar la opinión de los estudiantes con discapacidad, junto con las comprensiones que se promueven en la educación primaria de inclusión y diversidad, siendo la Educación Bilingüe un programa robusto que a lo largo de su crecimiento ha tenido cambios significativos para llegar a todas las poblaciones o como los autores lo describen un programa sin barreras ni distinciones.

El mapa de calor, a continuación, presenta las categorías predominantes entre los conceptos consultados, destacando la inclusión, la Educación inclusiva y la discapacidad. En las investigaciones relacionadas, se estima que el 30% corresponde a la categoría de Inclusión, y este término se observa con frecuencia entre los años 2022 y 2024.

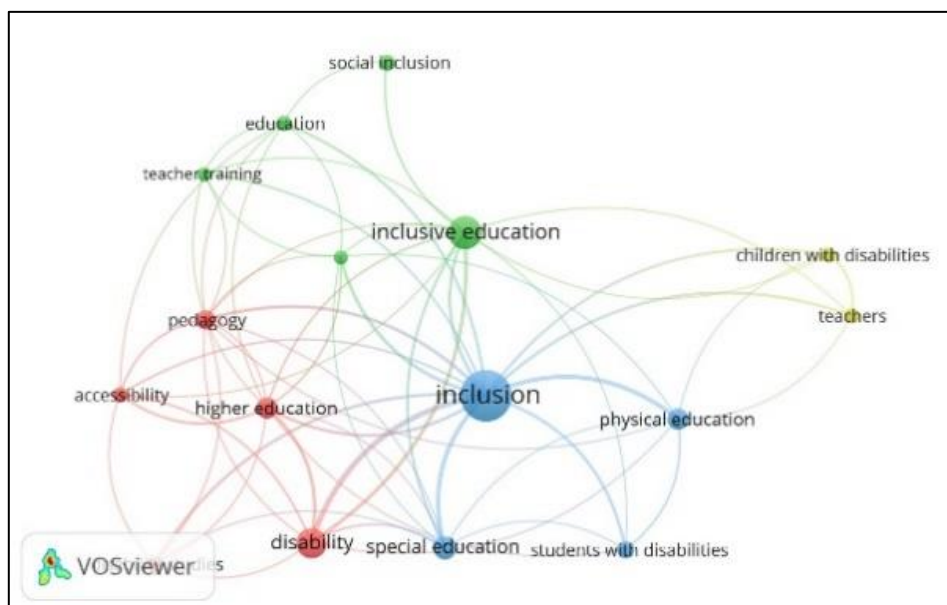
Figura 6. Mapa de calor conceptual VosViewer



Fuente: tomada de VOSviewer, con base en la búsqueda de la autora, 2024.

Los mapas de conceptos, a continuación, señalan las interrelaciones entre las categorías mencionadas previamente y los conceptos que las acompañan. Destaca una conexión significativa entre "inclusión", "diversidad" y un término hasta ahora no explorado en la presente investigación, "Educación Especial". La categoría "inclusión" central en el mapa, se vincula con conceptos como "pedagogía", "accesibilidad", "educación

Figura 7. Mapa de representación conceptual



Fuente: tomada de VOSviewer, con base en la búsqueda de la autora, 2024.

superior", "discapacidad" y "docentes". Otro aspecto a destacar es el análisis de la categoría "formación docente", esencial para comprender las concepciones individuales de los instructores en prácticas pedagógicas inclusivas para la formación laboral. Esta categoría está relacionada con términos como "educación", "diversidad", "educación inclusiva", "pedagogía" de "educación superior". Es importante señalar que el término "educación inclusiva" resalta especialmente entre los años 2022 y 2024 y parece estar estrechamente ligado, de manera particular, al concepto de "discapacidad" en las investigaciones analizadas.

La revisión revela una preocupación por las prácticas pedagógicas inclusivas, pero también señala una brecha significativa en cuanto a la inclusión de las voces y experiencias de los aprendices con discapacidad. Se destaca, también, la importancia de la formación docente para la implementación efectiva de estrategias inclusivas y se identifica una falta de claridad sobre las estrategias pedagógicas empleadas en la cotidianidad de las aulas.

CAPÍTULO 3.

Marco teórico

La perspectiva teórica que se aborda en esta investigación tiene como interés reconocer el recorrido del concepto “formación para el trabajo” en el SENA, donde se reflejan las miradas, componentes, recorridos y roles que la componen y que involucra actores como los instructores, coordinadores de formación y los aprendices.

La formación para el trabajo en Colombia se sitúa como el camino para capacitar y formar a la población para el empleo o el trabajo, siendo esta, una consecuencia que determina la “calidad” de la mano de obra para el trabajo. Ahora bien ¿qué pasa cuando no se cumplen estos estándares de productividad en los sujetos que participan en dicha formación? Para ello, se cuenta cómo ha sido una preocupación para varios formadores prestarle atención a las formas y los procesos de enseñar inmersos en las prácticas pedagógicas y en la cotidianidad de las mismas en la formación para el trabajo.

La organización del marco teórico define qué es una práctica pedagógica, la postura frente a una práctica pedagógica y los componentes que le permiten moverse en espacios de aprendizaje y formación, pero también, es de interés comprender la formación para personas con discapacidad en un ambiente de aprendizaje que se concibe desde la política de inclusión SENA como un espacio al que todos(as) pueden acceder y donde se ofrece calidad, responsabilidad y participación para la población.

Por lo tanto, este capítulo aborda la formación para el trabajo en Colombia; destaca el papel de entidades públicas como el SENA en garantizar el acceso a esta formación para todos los ciudadanos, incluyendo a las personas con discapacidad y a sí mismo, se realiza un recorrido teórico sobre el acceso de la población a esta formación. Por último, se contrasta la postura

teórica entre lo que debería ser una formación inclusiva para el trabajo donde Ainscow (2000) sitúa cuatro elementos que garantiza la inclusión y que más adelante se comparan como una búsqueda interminable de formas para responder a la diferencia.

3.1 Formación para el trabajo en Colombia

El Decreto 2020 de 2006 y 4904 de 2009 establece que la formación para el trabajo en Colombia es un proceso que se caracteriza por ser educativo, sistemático y organizado con el fin de que los estudiantes que están inmersos en la formación fortalezcan y desarrollen un conjunto de competencias laborales en diferentes campos o áreas ocupacionales y que le permitan sobre todo ejercer de manera integral una “actividad productiva” al ser empleado por una empresa. Por lo tanto, la formación está integrada por docentes o instructores que conocen las áreas laborales y que así mismo involucran en sus prácticas pedagógicas los saberes de los oficios o actividades que enseñan y practican.

La formación para el trabajo tiene varios componentes que lo conforman entre ellos la visión y perspectivas a nivel institucional que determinan el por qué y el para qué de la formación; también, la financiación que ofrece el estado con tal de que la mayoría de Colombianos tengan acceso a entidades públicas o privadas en programas técnicos o tecnológicos, el siguiente es el interés del Estado en tener una mano de obra calificada para el sector productivo y económico y por último las prácticas pedagógicas que se involucran en la formación para el trabajo y que respondan de manera coherente con los demás componentes.

El SENA se caracteriza como la principal institución pública en Colombia, dedicada a ofrecer programas de formación que se adaptan a las demandas de los diversos sectores económicos del país al tener un enfoque integral que abarca la capacitación para el trabajo en

todas sus competencias. En el análisis realizado por Saavedra y Medina (2012) sobre la *Formación para el trabajo en Colombia* se destaca el rol esencial del SENA en proporcionar educación formal para el trabajo y el desarrollo humano, priorizando las actividades productivas más relevantes a nivel nacional. Además, se enfatiza su labor de supervisión a los programas educativos ofrecidos, así como su participación en mesas sectoriales. Sin embargo, el estudio revela una brecha entre las exigencias de los sectores productivos y la formación para el trabajo ofrecida por el SENA.

En el libro *Formación profesional para el Tercer milenio* (1994) escrito por José Melo ministro de Trabajo y Seguridad Social y Maruja Villamizar ministra de Educación junto a otros delegados como campesinos, el presidente de la Sociedad de Agricultores de Colombia por sus siglas SAC, la Federación Nacional de Comerciantes Empresarios por sus siglas FENALCO y la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia por sus siglas ANDI. Establecen la misión del SENA como una entidad que promueve y ejecuta la formación profesional integral para la incorporación y el desarrollo en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país al tener pertinencia en la formación de cada uno de sus aprendices. El SENA como institución en la formación para el trabajo desarrolla acciones para mitigar el desempleo e identifican de manera constante el desarrollo de programas de formación según las necesidades del mercado laboral en Colombia.

Los autores hacen un recorrido en la acción del SENA y definen por primera vez la relación con un “centro de formación” indicando así que es más que un espacio físico, es una entidad enfocada en la formación profesional y para el trabajo. Por ello cada centro integra los

modos en que se significan los aprendizajes, lo pedagógico, la especialización y la promoción y los modelos que se centran en la empresa y en la promoción.

De esto, nace la importancia de una unidad técnico-pedagógica que, en otras palabras, significa contar con los mismos contenidos para todos los centros y que los certificados que ofrece el SENA garanticen una estandarización de los contenidos y perfil profesional de los mismos. Desde lo pedagógico se da lugar al diseño curricular el cual incluye los contenidos teóricos de las competencias, de los contenidos prácticos, la duración del programa, los requisitos de ingreso, la elaboración de guías, cartillas y audiovisuales.

La formación para el trabajo desde la perspectiva nombrada establece que es integral, puesto que, capacita a los aprendices para que se desenvuelvan en todas sus capacidades y que involucren como lo indican los autores en un “bricolage” que es una oportunidad de brindar finalidades nuevas en un oficio u ocupación. El sistema técnico que desde esta nueva perspectiva de innovación para el SENA nombra la concurrencia de múltiples tecnologías en un mismo proceso productivo dota al aprendiz de herramientas y saberes para enfrentarse a las tecnologías del futuro o a los nuevos retos que se presenten en el sector laboral. Es así como se designa al equipo de diseño curricular del SENA la tarea de involucrar saberes, prácticas pedagógicas y sistemas técnicos teóricos y prácticos que capaciten al aprendiz y que así mismo sea de carácter global.

En este sentido Cuervo, E y Cruz, J. (2006) en Los Lineamientos para la integración de competencias: un pretexto para el diálogo pedagógico los formadores de docentes del grupo de formación profesional Regional Distrito Capital y José Durán formador de docentes del Centro de Atención a Santafé de Bogotá, donde se abarca un conjunto de criterios a nivel

epistemológico, pedagógico, didáctico, tecnológico, en la formación para el trabajo desde la estrategia de integración de saberes para el desarrollo de competencias que ofrece el SENA. Los autores describen este modelo como un enfoque que facilita la creación y transmisión de conocimiento, permitiendo una interacción efectiva entre las personas, así como con su entorno y la naturaleza, dentro de los entornos productivos y que va en contra de la adquisición de saberes de manera memorística o de prácticas pedagógicas que son lineales y tradicionales.

Estos lineamientos pretenden en su momento la reflexión y la investigación pedagógica en el aprender a aprender que contrastan los saberes y prácticas inmersas en el diseño curricular con la posibilidad de una flexibilización en la formación y transmisión de los conocimientos teóricos y prácticos. Es quizá, la primera ruta a nivel institucional y de formación que se piensa en un avance pedagógico y didáctico de un currículo que se describe como estático, rígido y tradicional

Esto tiene implicaciones en el desarrollo y manejo de los Saberes Cognitivos (saber – saber) de estos diseños. La nueva estrategia supone la revisión, la actualización, el desarrollo total y la modularización al máximo de estos saberes con el fin de flexibilizar su uso y ponerlos al servicio de los proyectos... Lo anterior no significa renunciar a los propósitos establecidos para cada Módulo de Formación ni a la fundamentación de los mismos la que no solo se debe mantener sino mejorar” (Cuervo, E & Cruz, J, 2006, p. 3)

Así mismo, se destaca el papel que tienen los instructores en la formación para el trabajo indicando que son los responsables de diseñar y producir “ayudas didácticas menores” definidas como los materiales de apoyo, guías de aprendizaje e instrumentos de evaluación, puesto que,

sus prácticas pedagógicas responden a la innovación del diseño curricular y a los nuevos lineamientos que se ofertan para la formación integral de los aprendices, los cuales, se espera tengan un perfil profesional dirigido a su interacción simbólica, a su pensamiento crítico, a su capacidad de aprender continuamente y de adaptarse a situaciones imprevistas. Por ende, el currículo que proponen los lineamientos debe estar dirigido a desarrollar el pensamiento y la comunicación para luego desarrollar la autonomía y la toma de decisiones.

El SENA al estar presente en la formación para el trabajo integra desde el año 2006 con los lineamientos y nuevos enfoques nuevas concepciones sobre la educación y la pedagogía y adopta la definición de pedagogía como ciencia, reflexión crítica y sistematizada de la educación y que tiene como sujeto de estudio al ser humano. La pedagogía según esta definición, se aplica en la práctica desde los modelos pedagógicos que deberían desarrollarse con más interés en los centros de formación, que orientan la actividad de los instructores en las competencias.

En el año 2007 se publica el *Programa SENA para atención de discapacitados*, en un conversatorio donde se encuentra el viceministro de la protección social de relaciones laborales Andrés Palacios, Instructora ciega Ludibia Calderón, Adrián Salazar Aprendiz Ciego, Sandra Angarita gestora de proyectos educativos para el SENA quien piensa y sueña con respuestas del a “discapacitados” del país. *SENA INCLUYENTE* se manifiesta como la forma de aprender a convivir con personas con discapacidad y así integrarlos con los aprendices “comunes y corrientes” De hecho se establece para este conversatorio la meta para el año, la cual, responde a 18 030 aprendices con discapacidad distribuidos en 1128 con problemas mentales, 1605 sordos, 1575 ciegos, 3023 con discapacidad física y 2039 con discapacidad cognitiva. Esta iniciativa y

proyecto institucional surge debido a la necesidad de seguir pensando en la comunidad y en los ajustes que a nivel curricular y de atención la población requiere.

Ahora bien, en el año 2011 se publica los *Lineamientos de planeación Operativa* los cuales recogen la información, en términos, de metas de todos los Centros de Formación del país. Se menciona en el punto tres, que el programa Sena Incluyente facilitó programas de formación para el trabajo pero que sobre todo se aumentaron las cifras de empleabilidad para aprendices y en cifras mencionadas 28 373 “personas discapacitadas” como lo definen los lineamientos fueron atendidas. Involucran en el año a empresas como Alkosto, Federación Nacional de Cafeteros y Compensar “...con lo que se ha logrado seleccionar y vincular mediante contratos laborales, las persona con discapacidad que demuestran mejor desempeño” (p. 62). Sin embargo, dichos lineamientos muestran una preocupación en cuanto a la empleabilidad y las alianzas que pueden facilitar que el aprendiz con discapacidad consiga un trabajo, pero no se realiza un análisis en cuanto a las prácticas pedagógicas en la etapa lectiva de los aprendices con discapacidad o qué ruta puede tener un instructor al tener en su aula un aprendiz con Discapacidad.

La formación para el trabajo en el SENA se caracteriza ser un proceso que integra experiencias teóricas y prácticas para desarrollar competencias personales y laborales y que respondan a un llamado: Mano de Obra Calificada. Al ser un proceso tan amplio las competencias que se adquieren se basan principalmente de aquello que sucede en la cotidianidad de los ambientes de aprendizaje y de las formas en que los instructores dirigen las practicas pedagógicas en las competencias para la formación.

3.2 Resignificar el ser de la práctica pedagógica

El ser docente se manifiesta en la cotidianidad de la toma de decisiones, al situar lo que se considera óptimo en el ámbito pedagógico. Esto implica no solo el dominio de los conocimientos pertinentes, sino también la habilidad de llegar a los actores fundamentales, es decir, los estudiantes, independientemente de sus diferencias o particularidades. Es importante hablar de práctica pedagógica debido a las exigencias sociales y culturales que la componen y de su significado en cualquier acto pedagógico, ahora bien, en el ser docente de y para la discapacidad se compone de un conjunto determinado de visiones y perspectivas que al analizarlas de forma detallada dan respuesta a cuestionamientos e interpretaciones que en ocasiones no son comprendidas o son juzgadas por el hecho de ya tener una figura de “docente” “Profesor”(a) “maestro(a)” o “Instructor”.

Se entiende la práctica pedagógica desde diferentes perspectivas, entre ellas Orrego y Toro (2014) en *Relaciones Vitales: El Aula como Escenario Permanente de Investigación*, la definen como el rol esencial del docente que se desarrolla a partir de las experiencias vividas, el camino educativo recorrido y el conocimiento implícito relacionado con su labor. Cuando estos factores se entrelazan con los estudiantes, el conocimiento y las metodologías, el aula de clase se convierte en un espacio continuo de investigación y descubrimiento.

Según Herrera (2013) la práctica pedagógica se define como la implementación del conocimiento sobre la enseñanza. Esta práctica es marcada por las tensiones entre los planes de estudio y la realidad de los estudiantes, así como por la brecha entre los contenidos y las metodologías. De acuerdo con la perspectiva de Hoyos (2014), la práctica pedagógica se configura como un espacio reflexivo en el que se entrecruzan docentes, estudiantes, la institución educativa y el contexto, generando un constante diálogo entre la teoría y la práctica. La práctica pedagógica no es solo el acto de enseñar, sino, aquello que compone todo su ejercicio desde el rol de ser docente,

la implementación del conocimiento o saber pedagógico y adicional cómo esta configura un espacio reflexivo.

Estas perspectivas enfatizan que investigar a través de la práctica pedagógica implica el reconocimiento de un conjunto de relaciones, situaciones y experiencias. Esta aproximación es existencial, dado que se centra en la experiencia humana, y al mismo tiempo, es pragmática, puesto que se basa en vivencias y experiencias dentro de un contexto espacial y temporal. Afirmar esto, sitúa la práctica pedagógica en la presente investigación como un acto transformador desde el saber, y el saber hacer en un paradigma de racionalidad práctica donde el docente es reflexivo en su práctica, en aquello que piensa en su propia experiencia y visión epistemológica la cual se forma desde sus creencias, teorías, juicios, decisiones “los profesores son profesionales racionales que, como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones” (Shalvenson y Stern, 1981, p. 373 como se citó en Barrón, C. 2015, p. 17).

Para definir una práctica pedagógica, es necesario considerar una serie de componentes, entre los cuales se encuentra el conocimiento práctico, que emerge de los desafíos cotidianos en el aula. Estos desafíos surgen en el proceso de construcción educativa, en el contexto del aula, involucrando a los participantes y las situaciones que se presentan. El conocimiento práctico del educador implica un tipo de pensamiento y reflexión que se encuentra en el medio entre la teoría educativa y las prácticas concretas que se derivan de la actividad pedagógica y las circunstancias particulares que la rodean. El Conocimiento Práctico merece un protagonismo reflexivo del educador al ser la práctica como antes se menciona no solo una cuestión instrumental sino de una praxis que es significativa, reflexiva y transformadora.

El ser docente, es otro componente importante de la práctica pedagógica. Para ello se requiere de un conjunto de teorías implícitas en el docente, en el contexto de la práctica pedagógica, las cuales juegan un papel esencial en la transformación y guía para los estudiantes. Uno de los aspectos más cruciales de estas teorías es la capacidad que forma al docente para comprender y abrazar la diversidad y heterogeneidad presentes en el aula. Las prácticas pedagógicas que se piensan desde la transformación promueven un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula, donde se celebra la diferencia en todas sus formas. Esto implica no solo la diversidad cultural, étnica y lingüística, sino también la diversidad de habilidades, estilos de aprendizaje y experiencias de vida.

Las teorías implícitas se desarrollan a través de influencias culturales y se incorporan a partir de su entorno y de sus prácticas diarias. Estas teorías sirven para recordar, interpretar eventos, planificar sus métodos de enseñanza y afectar su comportamiento en el aula y pueden ser conscientes o no ser conscientes, así como también están relacionadas con el estilo de vida de cada individuo. Dichas teorías no se desligan de las instituciones, de los proyectos educativos y de los conocimientos profesionales. Esto dota un escenario de límites, creencias y caminos que impulsará al conocimiento de y para la práctica pedagógica.

Ahora bien, la práctica pedagógica no solo tiene su propio conocimiento práctico, su ser docente, sus teorías implícitas, sino también, una Experiencia Educativa que facilita construir desde lo subjetivo de cada docente o como lo indica Dewey (1859) en su libro *Experiencia y Educación* en situaciones que unen el pasado para construir nuevas experiencias en el futuro y asimismo posibilita comprender el presente. Esto permite concebir al maestro no solo es un instrumento que transmite conocimientos en la práctica, sino que gracias a la experiencia educativa el maestro se convierte en el artista, experimentador, y portador de conocimiento para que fluya una práctica.

De igual manera, se reconoce que el término Experiencia Educativa es complejo y merece un análisis profundo debido a su rigor teórico y práctico. Por lo tanto, solo algunos aspectos de este concepto se conectan de manera significativa con el tema que se aborda en este apartado. Lo que se pretende es proporcionar una dirección o destacar un componente adicional de la práctica pedagógica, que refleja principalmente el conocimiento que el maestro desarrolla a lo largo de su trayectoria formativa y que, sin duda, influye directamente en su práctica pedagógica.

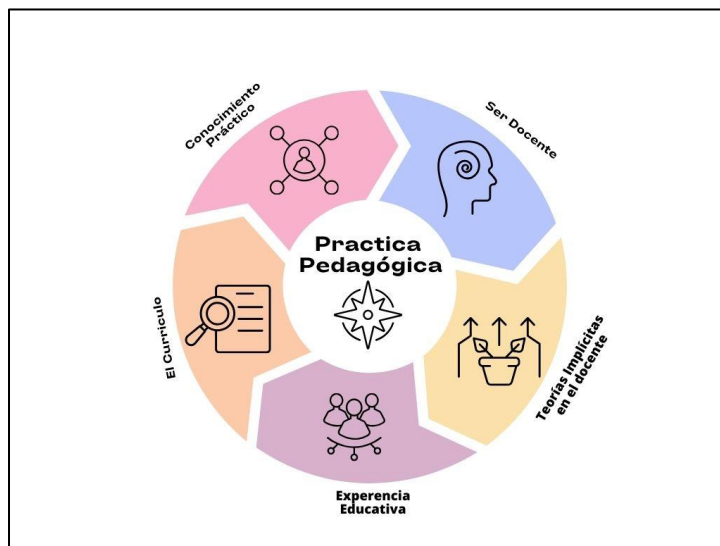
Este término nace de la experiencia educativa de cada docente que está expuesto en la práctica. Cerón, A. (2019) cita “Es posible detectar la experiencia educativa como un principio de regularidades del mundo social comparable a una fuerza; un poder; una energía social; trabajo acumulado; una relación social; una ficha de juego; etc.” (p. 86). Por ende, la experiencia educativa que se teje con el saber en la práctica pedagógica crea una experiencia, una forma particular que reconoce las experiencias vividas o las huellas del pasado, pero también, las pretensiones del futuro. Esto actúa de manera inconsciente en un dilema o situación de la práctica pedagógica, es decir, la esencia de cada docente para su conocimiento práctico.

Toda práctica pedagógica tiene un saber o un conjunto de esquemas y procesos de apropiación que se construyen a partir de experiencias propias del pasado y que ocupa como ya se nombró un lugar en aquello que se entiende por Experiencia Educativa. Dicha conceptualización establece una relación consecuente con la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, a partir de que la acción práctica citada por Aldaba (2005) es producto de las experiencias o vivencias de la vida cotidiana. Aún más, cuando permite un conjunto infinito de prácticas, pero con la característica de que son imprevisibles y concuerdan con la identidad de cada maestro (instructor), contexto y situaciones que suelen ser familiares.

Otra característica de la Experiencia Educativa en la práctica es que se reproduce o tiende a

desarrollarse en unos intereses, valores culturales y construcciones sociales específicas y que recaen en el último componente de la práctica pedagógica el cual es el Currículo. El currículo el cual se define en la presente investigación como el objeto de estudio de la práctica pedagógica y el cual ofrece el contenido que se enseña – aprende. Según Bolívar (2008), la planificación educativa se puede abordar desde tres enfoques distintos. En primer lugar, existen los "modelos de planificación racional" que proporcionan una estructura lógica para guiar la práctica educativa, ofreciendo un marco sistemático para la toma de decisiones pedagógicas.

Figura 8. Componentes de la práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia, 2023

Por otro lado, el "enfoque práctico o basado en procesos", en el cual los docentes toman decisiones en función de sus experiencias y las condiciones reales que enfrentan en sus aulas. Este enfoque se ajusta a la realidad concreta del entorno educativo. Por último, está la "reconceptualización y teoría crítica", que aborda la planificación educativa desde una perspectiva más amplia, considerándola como un medio que puede contribuir tanto a la reproducción social

como al cambio educativo. Este enfoque se ocupa de múltiples dimensiones dentro del proceso de planificación.

Si bien, las prácticas pedagógicas se asumen como un asunto técnico y adicional como aquello que todos los docentes llevan en su vocación y nombre, pues, finalmente todos y todas realizan una práctica pedagógica cuando en medio de este ejercicio existe el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, el mayor componente de las prácticas pedagógicas surge del acto mismo de su cotidianidad, del momento, de eso que justamente no está escrito ni justificado teóricamente, de hecho, no hay una receta para seguir los pasos en una práctica pedagógica, es en el momento o en la situación que se desata una serie de saberes que unidos al contexto, a la realidad de los sujetos que participan, a las concepciones de quién es parte de la práctica y sobre todo a esa experiencia educativa que se nombró anteriormente actúa y construye un saber.

3.3 Lo inclusivo de la práctica pedagógica

Dicha concepción se relaciona directamente con lo inclusivo de la misma, dado que son las situaciones y el actuar en la práctica que categorizan a la práctica pedagógica inclusiva. La inclusión surge como un derecho social, aún más en términos de instituciones de educación pública o privada.

No obstante, Aincow (2000) identifica la inclusión desde la Educación inclusiva la cual tiene varios atributos importantes, entre ellos, la participación, la diversidad, la interculturalidad, la equidad, la pertinencia y la calidad, pero aún más importante; reduce la exclusión de las personas con discapacidad, lo cual, se refleja en los resultados de Index for Inclusion en instituciones de Inglaterra. También, define lo inclusivo de las prácticas pedagógicas como el intento por superar las barreras del contexto, del ambiente, de las interacciones y las actitudes.

En la cotidianidad de estas prácticas pedagógicas inclusivas se movilizan recursos, los cuales pueden ser físicos y cognitivos que se manifiestan de manera intrínseca en el individuo o sujeto que está dirigiendo la práctica, siendo así, dicha característica permite resolver con éxito una situación de forma creativa y versátil. Blanco (2006) indica que hay factores que influyen y que están relacionados con lo inclusivo de las prácticas, entre ellas, la limitación en el acceso, permanencia y aprendizaje de los estudiantes se ve afectada por varios factores, como la falta de recursos, la inflexibilidad en la enseñanza, la falta de relevancia en los planes de estudio, la capacitación de los profesores, la ausencia de colaboración entre equipos y actitudes discriminatorias. El SENA en particular defiende desde la inclusión y es sus *Manuales de Política de Inclusión la Formación Integral Profesional* desde el aprender a aprender, aprender hacer y aprender a ser y que apuntan directamente a la relación social desde lo productivo y lo social. Adicional a ello en el *Proyecto Educativo SENA (2014)* establece principios de formación profesional integral; El trabajo Productivo; La formación Permanente; La equidad Social; La integralidad. Y desde un enfoque pedagógico humanista – cognitivo.

Tamayo (2017) indica que la práctica pedagógica considera tres estructuras las cuales aplican en lo que llamamos lo inclusivo de las prácticas: la práctica pedagógica del docente, como una acción dentro de la sociedad, y que implica considerar cómo interactúan tres dimensiones pedagógicas: la macro (estructuras más amplias), la micro (individuo como ser socio histórico) y la meso (mediación entre estructuras amplias e intersubjetividad del sujeto-docente). En consonancia con estos postulados podría indicarse que el SENA (2014) desde la perspectiva social macro que “Garantiza el acceso efectivo de las Personas con discapacidad a la oferta de servicios del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA de manera progresiva, convergente, ¡de acuerdo a la disponibilidad presupuesta! y al Plan de implementación que lo respalde” (p. 3). Ahora bien, la práctica

pedagógica Inclusiva no se podría desarticular del aula o en inclusión llamada como Aula Regular, denominada así, quizá porque se caracteriza en que su mayoría son estudiantes “normales” “regulares” o un aula que en sus características no sale del esquema de aquello que se piensa cuando se nombra un aula, una escuela.

Las aulas mencionadas forman parte de una dinámica interactiva entre el maestro o instructor y los estudiantes, ya sean estos regulares o con discapacidad. Sin embargo, esta interacción puede dar lugar a barreras en la implementación de prácticas inclusivas, principalmente debido a actitudes que surgen desde paradigmas individualistas, en lugar de basarse en acciones colectivas. Esta situación podría ser la consecuencia directa de la formación limitada que reciben los educadores en temas de inclusión, así como de la carencia de herramientas y recursos necesarios para superar las brechas que perpetúan la exclusión. Esta problemática subraya la importancia de abordar tanto la actitud como la formación de los educadores en el ámbito de la inclusión. Las actitudes arraigadas en paradigmas individualistas pueden generar resistencia al cambio y limitar la efectividad de las prácticas inclusivas.

3.4 Desarrollo de una formación inclusiva para el trabajo

Mel Anisow (2000) interpreta la inclusión en varios escenarios educativos y formativos pedagógicos sin embargo centra su atención en la realidad de la toma de decisiones y análisis de datos que justifican la inclusión en un sistema educativo. La inclusión surge como la idea de ser el camino preciso para acabar las brechas y barreras, tal es el ejemplo que expone en sus textos cuando analiza las Autoridades Educativas Locales o AEL en Inglaterra. En dicho análisis interpreta que la inclusión es un cambio paradigmático en el modo en que se reconocen las dificultades educativas.

Dicho cambio especifica que el objetivo de la inclusión debe ser reestructurar las escuelas teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, muchos de los alumnos aún se sienten excluidos y los maestros desprotegidos al no saber cómo involucrar dicho cambio en la realidad del sistema educativo. Ainscow relaciona esta realidad estructural con las prácticas pedagógicas y cómo éstas fomentan la inclusión en las escuelas o instituciones. Para ello es necesario realizar preguntas en torno a ¿la institución sabe y comprende el concepto de inclusión? ¿se brindan soluciones comprometidas con la eliminación de barreras? ¿los recursos otorgados para la inclusión son suficientes, y estiman el valor real de la inclusión? ¿se crean programas o iniciativas curriculares para reducir la exclusión o bajo rendimiento? ¿existen profesionales para la inclusión o especialistas designados a cada necesidad? ¿los maestros tienen la formación para la inclusión?

En la búsqueda de la definición de inclusión que se adopta en la presente investigación Ainscow (2000) sitúa el término en cuatro elementos: La inclusión como proceso donde la práctica se convierte en la “búsqueda interminable de formas” para responder a la diferencia. La inclusión como la eliminación de las barreras. La inclusión como asistencia (Lugar de los alumnos, participación (calidad de la experiencia) y el rendimiento (resultados escolares). La inclusión como la atención a la población marginada, excluida y en riesgo. Dichos elementos se convierten según el autor en “palancas” que están inmersas en las prácticas pedagógicas inclusivas, pues son acciones que a medida que cambian, progresan y evolucionan proporcionan los caminos para visualizar qué se rescata para la inclusión, y para que dichas acciones conformen formaciones inclusivas.

Ahora bien, ¿cómo relacionar dicho término con el desarrollo de sistemas educativos inclusivos? Al definir la inclusión como proceso debe tener en cuenta las voces de los sujetos que participan en ella. Cuando las voces en este caso de los instructores y la población con discapacidad

ponen en tensión lo que sería “El desarrollo” de una formación para el trabajo Inclusiva las prácticas que se toman para la inclusión alcanzan el verdadero fin de la formación, el desarrollo no se limita simplemente a la progresión académica o a la eficiencia del sistema, sino que se extiende hacia la creación de un entorno educativo que abrace la diversidad y promueva la equidad. Las tensiones que surgen de estas voces diversas pueden desafiar las nociones convencionales de desarrollo educativo. Por un lado, los instructores pueden enfrentarse a la necesidad de adaptar sus métodos pedagógicos y estructuras curriculares para acomodar las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad. Esta adaptación no solo implica ajustes físicos en las instalaciones, sino también cambios en las estrategias de enseñanza y evaluación.

Por otro lado, la población con discapacidad puede cuestionar las prácticas existentes y exigir un enfoque más inclusivo que garantice la igualdad de oportunidades, la participación y la valorización de sus habilidades no solo en entornos laborales, sino, desde el ser de un saber o una práctica, en este proceso, el desarrollo de una formación inclusiva implica superar barreras tanto físicas como actitudinales, fomentando una cultura de aceptación y respeto. Sin embargo, el verdadero fin de los sistemas educativos inclusivos en la formación se alcanza cuando se supera la perspectiva limitada de la racionalidad neoliberal, que a menudo valora a los individuos en función de su utilidad económica. En lugar de eso, se busca satisfacer principios fundamentales, como la presencia, garantizando que todos tengan acceso a la educación; el aprendizaje, adaptando los métodos para abordar las diversas formas de aprender; y la participación, fomentando la inclusión activa y la contribución de todos los estudiantes al entorno educativo.

Desde la perspectiva colombiana en relación con la reproducción de sistemas educativos inclusivos para la formación laboral, resulta pertinente abordar la Educación Especial como un ámbito significativo y disciplinario para la población con discapacidad. En este contexto, se recurre

a la obra de Yarza (2007) en *Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica* que presenta una visión crítica de la historia de la educación especial, contrastando las perspectivas de distintos estudiosos como Jorge Orlando Castro (2000) y Lucy Salinas (1988). A pesar de las diferencias en sus narrativas históricas, estos autores convergen en señalar eventos particulares, como la formación de maestros en el Instituto Nacional para Ciegos y Sordomudos en Colombia.

La investigación actual destaca la evolución del término "aula regular", antes conocida como aula especial o aula remedial, caracterizada por una perspectiva centrada en la reparación y la búsqueda de la "normalidad". Estas aulas, en su momento, priorizaron la creación de currículos diferenciales, pero también paralelos a la escuela regular.

La búsqueda de la normalidad desencadenó una serie de momentos cruciales en la historia de la educación especial en Colombia. En las prácticas pedagógicas de las décadas de 1960 y 1970, surgieron los primeros centros de atención para niños con parálisis cerebral. Al mismo tiempo, se comenzaron a ofrecer servicios de capacitación laboral para adultos ciegos en el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego, CRAC. En 1974, la División de Educación Especial estableció el Programa de Aulas Especiales en la Escuela Regular, atendiendo a niños con dificultades en el aprendizaje, especialmente en el primer grado de educación básica, y a niños con retardo mental educable o así lo expresó Salinas. La fundación de centros de rehabilitación, la apertura de programas a nivel tecnológico (como el Instituto de Pedagogía Infantil INPI - Bogotá) y a nivel universitario (en la Universidad Nacional y del Rosario en Bogotá, con programas de terapias físicas, ocupacionales y del lenguaje), así como la inauguración del programa de aulas

especiales y remedios para niños con retardo mental y dificultades de aprendizaje, bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional en 1974, son hitos significativos en este proceso.

Las conclusiones extraídas de la investigación y análisis de Mel Ainscow, así como desde la perspectiva colombiana sobre la Educación Especial, proponen que la inclusión no solo representa un cambio paradigmático necesario en la forma en que se abordan las dificultades educativas, sino también un proceso continuo de reestructuración de las instituciones para adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes o aprendices con discapacidad. A pesar de estos esfuerzos, persisten desafíos en la implementación efectiva de prácticas inclusivas para la formación laboral, lo que resulta en que algunos alumnos aún se sientan excluidos y los educadores enfrenten obstáculos para integrar estos cambios en la realidad del sistema educativo.

Los elementos clave de la inclusión propuestos por Ainscow, que abarcan desde el proceso de búsqueda para responder a la diferencia hasta la atención a la población marginada, actúan como guías fundamentales en las prácticas pedagógicas inclusivas. Sin embargo, su aplicación plena requiere una comprensión profunda de la inclusión por parte de las instituciones educativas, la eliminación de barreras, asignación adecuada de recursos, y formación integral de los profesionales. Este enfoque integral supera las tensiones y desafíos en el desarrollo de sistemas educativos inclusivos, especialmente cuando se consideran las voces variadas de instructores y la población con discapacidad.

En el contexto colombiano, la relevancia de abordar la Educación Especial como parte integral de la reproducción de sistemas educativos inclusivos nace de la evolución del término "aula regular" y los esfuerzos por superar la perspectiva de la "normalidad" reflejan la necesidad de adaptación en las prácticas pedagógicas para asegurar una formación integral e inclusiva. Sin

embargo, se subraya la importancia de superar desafíos estructurales y abordar preguntas cruciales sobre la comprensión de la inclusión, la eliminación de barreras, la asignación efectiva de recursos y la formación integral de profesionales para lograr un auténtico desarrollo inclusivo en el sistema educativo colombiano.

En este contexto, es evidente reconocer que el desarrollo de sistemas inclusivos en Colombia, especialmente en el ámbito de la Educación Especial, no ha sido un camino marcado por oportunidades plenas, sino más bien por obstáculos persistentes que dificultan la eliminación de la exclusión. Aunque el sistema y sus políticas para la formación para el trabajo en Colombia reconocen que la exclusión genera un proceso de ruptura y alienación entre el individuo y la sociedad, como señala Ortega (2012) la realidad en las escuelas o instituciones aún reflejan la reproducción de prácticas pedagógicas que no reconocen al otro como parte integral.

Debido a la historia y las recurrentes olas de violencia que han caracterizado a Colombia, las perspectivas de exclusión se han naturalizado y contribuyen a la construcción de una inclusión a medias, que no logra generar ambientes y prácticas verdaderamente inclusivas. Como se mencionó anteriormente, tanto la educación como las instituciones están moldeadas por las perspectivas de maestros y estudiantes, lo que resulta en la creación de barreras o alternativas. Sin embargo, se echa de menos la consideración de la historia del contexto que configura las perspectivas y visiones de quienes forman parte de la escuela, institución o un espacio pedagógico que persiste aún en la tendencia de considerar a los demás como inferiores, evaluando su valía principalmente en función de su productividad laboral y no en la importancia de adaptar la formación a las necesidades y características individuales de cada aprendiz o estudiante.

CAPÍTULO 4. Apuesta metodológica

La finalidad de este capítulo es exponer la ruta metodológica que orientó la investigación y dar un sentido claro a las acciones realizadas con propósito investigativo. Desde su inicio, la investigación fue concebida como el resultado de un proceso llevado a cabo durante aproximadamente 10 meses en el SENA.

Con esta oportunidad de investigación se escoge la Etnografía que si bien existen diferentes panoramas, rutas y concepciones se eligió como referente teórico a Rosana Guber (2001) y, por ende, se interpreta la etnografía como método, campo y reflexividad. Como método pues integra objetivos de investigación que desde un inicio fueron la base para la investigación, como campo al comprender un fenómeno social en este caso la inclusión desde la mirada y sentir de sus integrantes en la cotidianidad de sus prácticas y de la reflexividad al contrastar, interpretar y problematizar la descripción de las voces desde la interpretación y descripción que se verán más adelante.

La Etnografía representa en esta investigación el camino que como investigadora se tuvo al aceptar la vinculación con un proceso de participación y propuestas para el SENA en el sentido de construir Educación inclusiva, que, en un momento, solo pretendía reconocer a la población con discapacidad y apoyar los procesos formativos de la misma. Sin embargo, este proceso era desconocido y posibilitó así un recorrido de desconocer y reconocer y de derribar imaginarios sobre una inclusión perfecta que ya estaba escrita en una política de inclusión, pero, que descuida las voces y la realidad de los protagonistas que en este caso son los instructores y aprendices con discapacidad.

Dar inicio a la etnografía fue también un proceso de construcción y trabajo continuo, el cual, en la siguiente matriz de vaciamiento presenta los objetivos específicos de la investigación relacionados con las diferentes fases de la misma, los métodos que se emplean en cada fase y los instrumentos relacionados con el método.

Tabla 7. Matriz de vaciamiento fases, métodos e instrumentos en la investigación etnográfica.

Objetivo	Fase	Método	Instrumento
Analizar las Prácticas Pedagógicas de instructores SENA en los ambientes de aprendizaje con aprendices con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualización de la población ○ Planteamiento del problema ○ Estado del arte 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Documental 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bases de datos ○ Mapas de representación ○ Matriz Estado del Arte ○ Fichas y Reseñas
Contrastar las concepciones individuales de los instructores acerca de las características y prácticas que definen un aula inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Categorización de las voces ○ Comprensión de la política de inclusión SENA 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista etnográfica ○ Validación entrevistas ○ Participación en los ambientes de aprendizaje ○ Conversaciones espontaneas ○ Grabaciones ○ Eventos de sensibilización ○ Lectura de la política de inclusión
Conocer las percepciones y experiencias de los aprendices con	<ul style="list-style-type: none"> ○ Testimonios y reflexiones en la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Documental ○ Experiencia directa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista etnográfica ○

discapacidad en relación con su formación para el trabajo y las prácticas pedagógicas en las que participan.

- Reflexiones y conclusiones

Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la primera fase se encuentra la contextualización de la población la cual responde como ya se ha nombrado a una institución pública que ofrece formación para el trabajo, sin embargo, llama la atención que en la misma se involucre un sentido pedagógico al involucrar en sus prácticas métodos y saberes que permitan un aprendizaje efectivo para cualquier ciudadano que desee recibir dicha formación.

Es por esto, que al llegar al SENA con el objetivo de analizar las Prácticas Pedagógicas de instructores SENA en los ambientes de aprendizaje con aprendices con discapacidad se abre un camino de posibilidades en torno a la contextualización de la población en este caso la institución, sus conceptos propios, sus diálogos que responden exclusivamente a su sentir pedagógico por ejemplo “ambiente de formación” “competencia” “instructor” “aprendiz” y más. El planteamiento del problema dialoga con la inclusión laboral en Colombia y cómo el SENA se ha interesado en que todos los ciudadanos sin importar su condición puedan formarse y tener un trabajo estable y de calidad, sin embargo, cómo debería ser esa formación para que empresas o el mismo mercado laboral no discrimine o evada a la población con discapacidad solo por la etiqueta o imaginario que se tiene de la misma.

Para finalizar con la primera fase se encuentra el estado del arte el cual desde instrumentos de investigación como las bases de datos y análisis bibliométricos aterriza de manera local y global la investigación y como lo explica Guber (2001) contrasta la teoría con la práctica y ubica la “ignorancia” en la interpretación y descripción de un contexto específico.

La segunda fase responde al acercamiento con los miembros, con los protagonistas que en este caso son los instructores SENA los cuales puede ver en la Tabla 8 su caracterización en cuanto a los años que llevan en el SENA y la formación que imparten en la institución. También se tiene en cuenta en esta fase la comprensión o acercamiento a la política de inclusión SENA. En etnografía desde un análisis cualitativo y documental se pretende describir e interpretar como método la observación participante la cual percibe y reconoce las situaciones que generan un fenómeno social, en esta etnografía: La Educación Inclusiva.

Con herramientas como la entrevista etnográfica, la participación en los ambientes de aprendizaje con los “nativos” y así tomar un registro periódico de los eventos en los que se participó para ello puede acercarse al Anexo 2. Las conversaciones espontáneas que acontecían como un momento o situación de vivir una experiencia directa de las prácticas pedagógicas y de esos sentires que cada instructor manifestaba al tener un aprendiz con discapacidad. Los lectores se pueden acercar al Anexo 4, el cuál organiza en una matriz las voces por categorías las cuales surgen de la comprensión que tiene la investigación en cuanto a lo que significa una práctica pedagógica y de los componentes de la misma.

En este involucramiento con los instructores y aprendices se llega a lo que sería la Política De Inclusión SENA, que recoge entre muchas cosas las rutas, la normatividad, la obligatoriedad de lo que la institución comprende y reconoce sobre Inclusión y que expuesto en otras palabras reconoce la población con discapacidad y el derecho que tiene la misma a la

formación laboral y al conjunto de ajustes razonables que se deben realizar en las prácticas pedagógicas con el fin de que su formación sea de calidad y dispuesta para todos y todas. Esta proximidad y lectura detallada cobro sentido al relacionarla con las voces y pasar de una interpretación personal o juicio propio a una realidad de las prácticas pedagógicas en un ambiente de formación SENA.

La tercera fase de la etnografía responde al objetivo sobre conocer las percepciones y experiencias de los aprendices con discapacidad en relación con su formación para el trabajo y las prácticas pedagógicas en las que participan para ello se usan los testimonios y también, como los aprendices comparten sus experiencias personales, lo que permite comprender su percepción de la formación y su interacción con los instructores. Ahora bien, las reflexiones y conclusiones extraen lecciones clave que ayudan a entender las brechas entre las expectativas y la realidad de la inclusión educativa en la formación para el trabajo.

4.1 Sentir y observar: inicios en la construcción etnográfica

Este lugar abrió sus puertas con el fin de poder investigar, pero sobre todo proponer asuntos en torno a la Educación Inclusiva. Fueron semanas de tratar de comprender qué sucede con estos procesos, de escuchar, pero también de escudriñar qué se revela más allá de decir que es una institución inclusiva.

Al iniciar el proceso no había mucho, tal vez, una lista de los llamados “aprendices con discapacidad” y un sin fin de frases por parte de los instructores que solo pedían un camino claro para llegar a estos aprendices. Al final, hay un gran interés en que la formación para el trabajo sea para todos y todas sin importar la condición o las características que tiene cada aprendiz. Con esto, la investigación pudo caminar en lugares donde resonaban las voces y la cotidianidad de los

actores que fueron y son parte de los ambientes de formación, pero también de aquellos aprendices que reciben tal formación y que desde el día uno está en esa lista.

Al reconocer la población y las diferentes situaciones que los envolvían, fue necesario dar un norte y querer conocer qué sucede ahí dentro, cuando se cierra la puerta, cuando el aprendiz con discapacidad está en el aula y qué ocurre con su formación desde el punto de vista de un instructor, a quien a menudo se le piden resultados claros, especialmente en términos laborales y productivos.

Dicho esto, se enmarcan unas categorías base, como práctica pedagógica, aprendices con discapacidad y formación para el trabajo ¿Qué hacer con esto? ¿Cómo encontrarles sentido a estos procesos que no se conocen y que aún nadie ha contado? La respuesta estuvo presente en cada caminar y en cada paso que se daba día a día, al estar presente en las conversaciones con los instructores que deseaban comprender qué prácticas o herramientas usar con la población. La respuesta estuvo en cada aprendiz que fue ingresando con la etiqueta de que era “especial” “diverso” “raro”. La respuesta estuvo en la compañía de los ambientes y en comprender de manera más sentida y detallada los escritos que se mueven en torno a la inclusión y la formación para esta población y en esta institución.

Adicional de las comprensiones entorno a lo que significa un aprendiz con discapacidad para el SENA desde la Resolución 1726, la cual contó con la participación del Programa Pacto de Productividad, como resultado del convenio suscrito entre el SENA, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Corona, la Fundación Saldarriaga Concha, la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia APC Colombia y la Fundación Corona, es un aprendiz que según un certificado validado por IPS tiene una discapacidad (visual, auditiva, intelectual, sensorial, psicosocial) y que requiere de una atención y prestación de

servicios tales como formación profesional integral, intermediación laboral, cultura y reconocimiento de la diversidad, y accesibilidad.

A pesar de tener tantas oportunidades para abarcar diferentes escenarios que están inmersos en la formación para el trabajo, esta investigación junto con sus categorías se interesa en analizar las prácticas pedagógicas que tienen los instructores cuando un aprendiz con discapacidad está en el ambiente de formación, qué ajustes se realizan, qué miradas fluyen y se encuentran en esos espacios, pero también, desde un análisis documental de la Política de Inclusión SENA cómo la vía para reflexionar en las mismas prácticas inclusivas.

En este sentido, la etnografía ofrece una ruta para llegar a describir, comprender y reconstruir esa realidad que es observada y donde se tuvo la oportunidad de participar. Esta realidad social tiene como actores principales los instructores y los aprendices con discapacidad que se mostraron en un inicio comprometidos con un deseo social: *La Educación Inclusiva*.

En su obra Guber (2001) *La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad*, ofrece un camino importante para esta investigación, al señalar que la etnografía tiene como propósito capturar y recoger cómo los protagonistas, a quienes la autora denomina "nativos", piensan, actúan y comunican su realidad utilizando sus propias palabras. Por tal razón, se seleccionaron instructores de varios programas de formación y que han tenido relación con aprendices con discapacidad para conocer cómo la inclusión está presente en sus prácticas pedagógicas, pero también, cómo se desarrollan las mismas desde la cotidianidad.

Gracias a la lectura de Guber (2001) se toma como referente importante en la búsqueda de reconocer las prácticas pedagógicas en la Formación para el Trabajo de aprendices con discapacidad SENA. Con ello, lo que se lee a continuación es la materialización de diferentes

encuentros, conversaciones, miradas y voces que hablan de inclusión. En un primer momento se cuenta en el apartado “Del desconocimiento al reconocimiento” la llegada de la investigadora al campo de reflexión o como Guber (2001) denomina el trabajo de campo junto con las primeras categorías de investigación que surgen de un encuentro con los nativos que en este caso son los instructores.

En un segundo momento el apartado Observar, participar y estar allí describe la primera conversación natural que se dio con una instructora SENA ¿Qué pasó con esa voz? Gracias a esta, Guber (2001) define una categorización diferida al crear nuevas categorías que se desean focalizar y profundizar. A raíz de esto, nace el tercer momento de esta etnografía el cuál se nombra La Entrevista Etnográfica que se define como:

Una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (Guber, 2001, p. 30)

Allí se presenta cómo se gesta la intencionalidad de cada pregunta, la organización que se tuvo en las respuestas desde la absoluta descripción que se une a la intención inicial y es analizar las prácticas pedagógicas desde los protagonistas de la institución. El tercer y último momento se llama De Una Casualidad A La Comprensión De Educación inclusiva En El SENA, que relata cómo se llegó de manera casual a la política de inclusión SENA y sus manuales los cuales permiten contrastar las voces de los protagonistas en una construcción constante para la inclusión.

4.2 Del desconocimiento al reconocimiento

Llegar al SENA para conocer, indagar y analizar sus prácticas pedagógicas en la formación para el trabajo demanda un proceso constante y duradero, pero también, sentido y emotivo debido a las voces y situaciones que emergen cada día en el contexto y que construyen como lo expresa Guber (2001) un involucramiento para la reflexividad de un campo específico.

En este caso puntual, el SENA junto con sus ambientes de aprendizaje, pero más los instructores y aprendices con discapacidad se convierten en esos “nativos” que en su experticia y cotidianidad narran aquello que viven e interpretan de una realidad social: la inclusión.

Pasar por la puerta principal del centro de formación y con la presentación enmarcada de “llegó la de inclusión” puso en tensión las teorías y los sucesos que día a día rondaban en los pasillos sobre este tema ¿Por qué? La visión y misión en el SENA, como se detallará más adelante en su política de inclusión, establece que ofrecerá oportunidades de formación a todas las personas con discapacidad, implementando ajustes razonables en las prácticas pedagógicas y en las competencias. La idea de inclusión en una institución de formación para el trabajo no suena mal, al contrario, responde de manera oportuna a la necesidad de involucrar a las poblaciones pero que participen de los ambientes y construyan así su proyecto de vida.

Es indudable que el punto de partida no solo de la investigadora sino del contexto es encontrar ambientes de formación inclusivos, donde no hay exclusión, donde todos los instructores quienes llevan años en la institución están de acuerdo con dichos procesos y los reciben con total disposición, así, como una población que siente acogida e interés por su proyecto de vida al ser parte de una institución que les garantiza un ciclo de formación para el trabajo.

Sin embargo, al ser presentada se escucharon voces, si, de los instructores, de los nativos. Voces que decían “gracias a Dios, yo tengo varios”, “Cómo puedo remitirle los casos” “¡trabajo si tiene y harto!” A qué se referían, lo pude entender mucho después, por ahora, solo parece que la llegada de una educadora especial parecía la solución para esa población o cómo los llaman “los de inclusión”

Entre 2023 y 2024, gracias a mi participación en una convocatoria, logré ingresar al SENA como profesional de apoyo a la población con discapacidad. Este rol me permitió afrontar el reto de reconocer las diversas necesidades de la población con discapacidad dentro de la institución, así como de diseñar y llevar a cabo experiencias de concientización dirigidas a toda la comunidad institucional. Mi tarea no solo fue sensibilizar a los instructores, administrativos, aprendices y contratistas sobre la importancia de la inclusión, sino también fomentar un enfoque que promoviera la adaptación de las prácticas pedagógicas y las competencias dentro del contexto educativo, asegurando que las barreras se disminuyeran y se brindaran las oportunidades necesarias para que todos pudieran participar activamente en su formación.

Es necesario reconocer, que el contexto SENA fue completamente nuevo para mí, lo que representó un reto significativo. Al comenzar, mi primera tarea fue reconocer a la población con discapacidad dentro de la institución, comprender sus necesidades y características específicas, y analizar cómo interactuaban con el entorno educativo. Este proceso me permitió identificar las barreras y los apoyos necesarios para generar un ambiente inclusivo.

Justo ahí, en esa concientización solo una instructora se acercó y propuso con mucha emotividad un encuentro para contar qué sucede en su experiencia con la inclusión en el SENA y sobre todo se encuentra con un deseo profundo por contar lo que ha hecho para ser más inclusiva y cómo ella le dijo “darles esa oportunidad”.

Acudir a ese encuentro significa entre tantas cosas empezar a recoger paso a paso aquello que se desconoce, ella empezó por mostrar los ambientes de formación, que resultaban diferentes a las aulas convencionales con sillas, mesas y un tablero. No, estos ambientes de formación son habitaciones de un hotel, el cual, funciona de manera regular y constante y se ofrece cómo un ambiente de formación y práctica para los aprendices “Mire, esta es la cama que más han tendido en Colombia” (Voz de instructora SENA, 2023) y sonrió con gran entusiasmo, al preguntarle por qué, cuenta como los aprendices que eligen tener la formación en arreglo de habitaciones o coordinación de servicios hoteleros y entre otras relacionadas pasan sus primeras semanas ahí, aprendiendo las técnicas perfectas para que el tendido de una cama quede perfecto. Resaltó que tener un ambiente de aprendizaje donde los aprendices se involucran con la realidad de sus prácticas y teorías es una herramienta valiosa o en sus palabras “con esto sé si ese aprendiz si aprendió o no lo que yo le enseñé porque yo lo evalué ahí mirándolo” (Voz de instructora, 2023).

Luego de mostrar todas las habitaciones y las tareas que el hotel tiene para los aprendices en formación añade en la conversación una experiencia particular que la llevó a cuestionarse cómo ser una instructora más inclusiva, esto llama la atención e inmediatamente se escucha lo siguiente “yo tuve una aprendiz sorda, la verdad, fue muy difícil llegar a ella y tratar de explicarme con mis gestos y mis palabras [...] nos comunicamos con musarañas, o con el celular y eso no es fácil. Yo me preguntaba todo el tiempo ¿y entonces, cuando salga qué va a pasar?” (Voz de instructora, 2023).

Justo ahí, su voz hace eco en el texto de Carlos Skliar (2017) donde pone en tensión el término de diferencia, la diferencia en la práctica pedagógica, en la formación. A pesar de que la instructora reconoce la diferencia y la necesidad de hacer un ajuste para esa aprendiz, no cuenta

con ello, además, de su gran preocupación al no tener la solución pertinente a esa igualdad casi perfecta que nombra la inclusión.

El encuentro culminó con una solicitud “Por favor, ayúdame a revisar qué puedo hacer para formarme en esto, yo quiero aprender lengua de señas, es más, un tiempo aquí en las habitaciones hicimos por unas semanas unas clases de lengua de señas con un aprendiz sordo y su intérprete. Chinita eso sí que nos ayudó y no solo a mí, sino, a todos los aprendices se dieran cuenta que es importante saber qué hacer cuando te encuentras con alguien que es diferente” (Voz de instructora, 2023).

Guber (2001) señala que el proceso etnográfico requiere una descripción de los sucesos y casualidades con los nativos o protagonistas, pues, permite el reconocimiento de una realidad social, en este caso, la ignorancia de no saber cómo eran los ambientes, ni qué pasaba con los aprendices con discapacidad, menos lo que sucedía con las prácticas pedagógicas llevó a crear un camino desde el desconocimiento al reconocimiento.

Con la voz de la instructora se abren un conjunto de posibilidades para comprender, entre ello, analizar las Prácticas Pedagógicas de instructores SENA en los ambientes de aprendizaje con aprendices con discapacidad. El cual se organiza en la etnografía en su momento desde dos etapas. La primera con el reconocimiento de la población, al tener el primer encuentro con la instructora y de la experiencia directa con su experiencia educativa surgen las categorías Prácticas Pedagógicas, formación para el trabajo y Estudiantes con Discapacidad. Para ello, se pretende realizar una selección de instructores que tienen en sus ambientes aprendices con discapacidad y realizar una entrevista etnográfica para focalizar y profundizar en las categorías ya nombradas.

4.3 La Entrevista Etnográfica

Al adoptar la observación participante propuesta por Guber (2001) para la etnografía, se emplea la entrevista etnográfica como instrumento principal de recolección de información. Esta entrevista, entendida como un encuentro cara a cara con los protagonistas de esta realidad social, se convierte en un medio clave para explorar y comprender las categorías analizadas en el estudio.

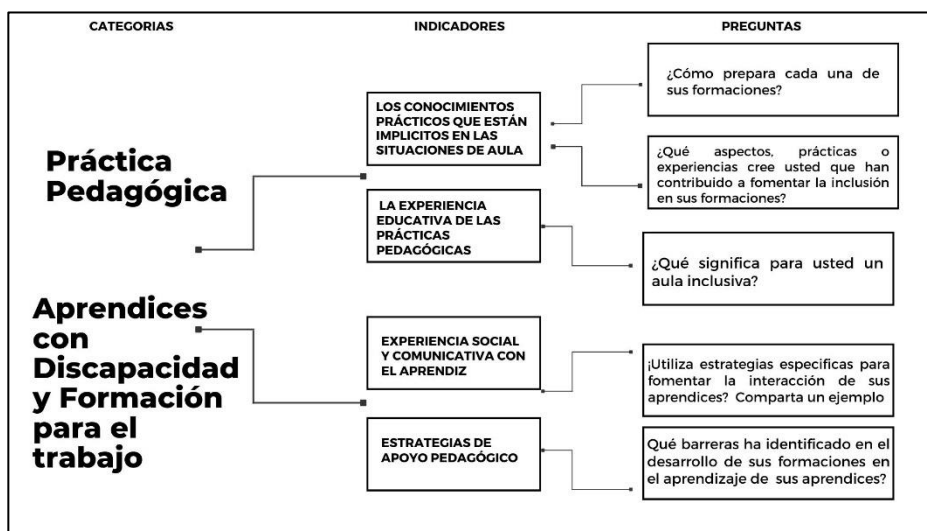
Para la creación de las preguntas se tuvo en cuenta los tipos de preguntas mencionados por Spradley (1979) y citado en Guber (2001) que según el autor permiten una apertura significativa para los nativos. Las primeras preguntas grandtour que se centran en los ámbitos macro, entre ellas ¿Qué significa para usted un aula inclusiva? o ¿Qué barreras identifica en sus prácticas pedagógicas? Luego, se piensa en las preguntas típicas que habla de lo recurrente o habitual de las prácticas y que se desea conocer, entre ellas ¿Cómo prepara cada una de sus formaciones? Y ¿Qué estrategias utiliza en sus prácticas cuando identifica un aprendiz con discapacidad? Por último, las guiadas en donde se espera que el instructor hable de un contexto puntual como una visita o recorrido por contexto y los ambientes de formación, entre ellas ¿Puede contar una experiencia con la población (aprendices con discapacidad)?

Al tener estas preguntas, se validan con diferentes profesionales los cuales aportan de manera significativa al ejercicio de creación. A continuación, se despliega un ejercicio de mera descripción que reúne las respuestas de los instructores, pero adicional en el Anexo 3 y 4 donde se encuentra la matriz de recolección que responde a una categorización diferida en la etnografía que aporta de manera considerable la profundización de nuevas categorías y nuevos hallazgos en la investigación.

CAPÍTULO 5. Apartado descriptivo y comprensión de las prácticas pedagógicas en el SENA

En este capítulo se presenta un análisis descriptivo de las voces de instructores en las entrevistas realizadas en el marco de la presente investigación, este análisis se organiza en torno a la primera categoría **Práctica Pedagógica** en los conocimientos prácticos que están implícitos en las situaciones de aula y la experiencia educativa de las prácticas pedagógicas, el cual, se reconoce como el recorrido y las experiencias propias de cada docente que se manifiesta en su práctica pedagógica y que al mismo tiempo actúa de manera inconsciente en situaciones y que representa la esencia de cada docente y la segunda categoría **Aprendices con Discapacidad** en la experiencia social y comunicativa con el aprendiz y estrategias de apoyo pedagógico. A continuación, en la figura 10 se muestra la organización que se tuvo en cuenta para las preguntas de cada categoría de investigación y que fueron aplicadas a los instructores del SENA:

Figura 9. Organización de preguntas para entrevistas



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Dicho esto, el análisis se enriquece también con citas directas de las entrevistas, las cuales se presentan de manera anonimizada para preservar la confidencialidad de los participantes.

Asimismo, las entrevistas fueron verificadas antes de aplicarlas con diferentes profesionales los cuales aportaron de manera significativa a la construcción de las preguntas y a la categorización de los indicadores dichos documentos de verificación se encuentran en el Anexo 5.

Por otro lado, los instructores participantes propician una comprensión sobre sus prácticas y saberes en la formación para el trabajo en aprendices con discapacidad y que responden al interés inicial del objetivo de investigación. Las citas se seleccionan cuidadosamente para ilustrar puntos clave y proporcionar un contexto significativo a las conclusiones extraídas, a continuación, en la Tabla 8, se muestra los años que los instructores llevan en el SENA y las competencias que imparten para los aprendices, pero también, se indica como criterio de escritura la vocal “I” con un número de 1 a 19 para las voces de los instructores entrevistados.

Tabla 8. Caracterización entrevistados

INSTRUCTOR	AÑOS CON EL SENA	FORMACIÓN
I1	12 años	Hotelería
I2	6 años	Cadena de formación
I3	14 años	Alimentos y Bebidas
I4	4 años	Cultura Física
I5	13 años	Administración Hotelera
I6	26 años	Hotelería
I7	14 años	Bilingüismo
I8	13 años	Mesa y Bar
I9	12 años	Taller Alimentos
I10	6 años	Taller Alimentos
I11	5 años	Cocina Molecular
I12	5 años	Protección Ambiental
I13	17 años	Mesa Servicio y Bar
I14	15 años	Mesa Servicio y Bar
I15	10 años	Barismo
I16	5 años	Seguridad y Salud
I17	16 años	Barismo
I18	6 años	Química y Biología

Fuente: Elaboración propia, 2024.

A partir de esta caracterización, el análisis se organiza desde las categorías y las preguntas que las acompañan. Para esto, se utilizó un cuadro de análisis y organización de las entrevistas recogidas que se encuentra en el Anexo 4 y que sistematiza las respuestas de los instructores entre **lo común** que se entiende como los aspectos de las preguntas que son compartidos o similares, lo **diferente** que se evidencia entre las variaciones y divergencias y lo **particular** que es aquello distinto, distintivo u ordinario.

Descripción categoría, practica pedagógica: Las preguntas alrededor de esta categoría son *¿cómo prepara cada una de sus formaciones?* se describe en lo **común** que los instructores se basan en la estructura y diseño curricular de cada programa el cual incluye las guías de aprendizaje, explicación, desarrollo y evaluación de evidencias que como las describe el I6 “... En la formación del SENA existen 3 formas de evidencias. Todo lo trabajamos por evidencias. Hay evidencias de conocimiento, de desempeño y evidencia de producto. Cada una de las evidencias tiene algo que se llama instrumento de evaluación entonces yo tengo que evaluar un instrumento para cada el tipo de evidencia”. Además, se menciona el uso de un portafolio del instructor con un cronograma establecido y la planificación pedagógica se realiza teniendo en cuenta las actividades, temas y criterios de evaluación, y se destaca la elaboración de una agenda de clase que incluye la revisión del tema, la preparación de material y la implementación de talleres cortos para iniciar las clases con dinamismo.

Se resalta en lo **diferente** que, aunque existe un diseño curricular general cada instructor revisa cómo puede ser la aplicabilidad de este en su formación, por ejemplo, realizar un

cronograma de actividades junto con los aprendices, o, mencionan que acompañan el diseño con herramientas como diapositivas, videos y literatura. En lo **particular**, existen ambientes de formación guiados a taller abierto los cuales se planean desde los eventos y los requerimientos que tenga el centro de formación y por lo tanto se enfocan en que los aprendices pongan en práctica su conocimiento técnico así lo manifiesta el I10 “Como es taller abierto validamos qué servicios durante el día tenemos, de acuerdo con esto, pues, recibimos la brigada para hacer el alistamiento depende el servicio que tengamos, domicilios u otros”

¿Qué aspectos, prácticas o experiencias cree usted que han contribuido a fomentar la inclusión en sus formaciones? El SENA ha promovido la inclusión a través de una política que ha facilitado la llegada de aprendices con diversas discapacidades, tanto físicas como cognitivas. No obstante, se señalan que no existe una preparación específica para abordar estas situaciones, dado que los instructores no están formalmente formados en pedagogía, sino que son profesionales en áreas específicas.

Como resultado, esta falta de conocimiento específico en el manejo de personas con discapacidad representa una barrera significativa en las experiencias de inclusión. En lo **diferente** comparten diversas estrategias para acompañar a aprendices con discapacidad entre ellas la experimentación en salidas y la búsqueda de apoyo personalizado, el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje y la adaptación al ritmo del estudiante más lento. Cinco instructores mencionan el acompañamiento por parte de personal capacitado en Bienestar, incluyendo psicólogos y otros profesionales con experiencia en el manejo de aprendices con habilidades diversas como lo menciona el I12 “[...] Un buen material didáctico y lo más importante es el acompañamiento en cuanto a la parte de psicología”

La siguiente pregunta *¿Qué significa para usted un aula inclusiva?* lo **común** entre las respuestas giran alrededor de la importancia de crear un ambiente inclusivo donde todos los aprendices, independientemente de sus capacidades o limitaciones, puedan participar activamente y aprender juntos, además, enfatiza la necesidad de igualdad de trato, derechos y oportunidades para todos los estudiantes, así como el reconocimiento de que cada individuo tiene habilidades únicas que merecen ser valoradas. En lo **diferente** se atribuye que la inclusión en el aula debe ser un espacio donde todos entiendan, donde el instructor tiene la capacidad de mantener el aprendiz ahí, y donde ningún aprendiz se sienta inseguro o desprotegido. Ahora bien, en lo **particular** se encuentran voces relacionadas con que lo inclusivo siempre y cuando la accesibilidad, recursos físicos y materiales estén disponibles para todos los aprendices en el centro de formación.

Descripción de categoría, aprendices con discapacidad y formación para el trabajo:

Las preguntas que contienen los indicadores de esta categoría son:

¿Utiliza estrategias específicas para fomentar la interacción de sus aprendices? Guarda relación en lo **común** que los instructores utilizan estrategias didácticas como usar ejemplos reales y cotidianos para relacionarlos con el conocimiento técnico, aprendizaje desde el error en la práctica, de lo global a lo específico, el juego de roles, de juegos como dados, monopolios o stop, así lo exterioriza el I1:

Nosotros, a diferencia de una universidad, nosotros tenemos que buscar que ese muchacho tenga el concepto claro, porque ese concepto va a ser con el cual él se va a desempeñar. ¿Por qué? Porque la vida real, yo le voy a decir, por favor, dote

las habitaciones con amenities. O sea que detrás de ese conocimiento hay una acción, porque ese es el pilar del Sena.

Por otro lado, para lo *diferente* se encuentra que dichas estrategias están ligadas a la meta de aprendizaje que cada instructor desee ajustar para los aprendices con discapacidad en formación por ejemplo I1 resalta que “[...] es hacer que el aprendiz tome conceptos de lo cotidiano. Ahí no hay todavía un conocimiento técnico. Ahí simplemente estamos acercando al aprendiz a una realidad, a su realidad (resalta la expresión)” o I18 le da importancia al ajuste razonable desde la didáctica “Las actividades de juegos que hago, digamos, en la parte química, trato de hacer juegos donde ellos estén relacionados, entonces, por ejemplo, un domino en la química, [...]”

Entre tanto, I4 señala que la meta de aprendizaje va relacionada a lo que es capaz de dar un aprendiz en la formación “... Conmigo no, yo los pongo hacer porque a mí no me parece seguir pobreteándolos. Por ejemplo, si los otros corren al 100, usted camine. A van a saltar, usted alce una pierna”. Asimismo, señalan que estas estrategias se complementan con un acompañamiento personalizado y de un tiempo aparte con el aprendiz para fortalecer los conocimientos. El I19 lo expresa así “[...] Creo que sentarme con esa persona, sí ósea sí sentarme ahí al lado de él”.

En la formación, resaltan que los aprendices se muestran en confianza cuando están solo con el instructor y pueden manifestar sus dudas o inquietudes lo que les permite ir al ritmo de los aprendices. El siguiente punto que es lo **particular** se describe que para usar estas estrategias se necesita un apoyo externo desde áreas del SENA como Bienestar son el equipo que se encarga de apoyar al aprendiz en áreas como atención emocional, social o discapacidad, psicología y

educación especial el cual resalta un buen material didáctico y lo más importante el acompañamiento en cuanto a la parte las ramas especializadas para abarcar la temática o así lo expresa la instructora.

A manera de conclusión, el presente apartado muestra que las técnicas de enseñanza y las experiencias de los instructores con estos estudiantes están interrelacionadas y son diversas, en el caso de las prácticas pedagógicas se resalta lo común en la preparación de las formaciones, centrada en el diseño curricular estructurado del SENA, que incluye guías de aprendizaje y evaluación a través de evidencias. La preparación de clases es meticulosa, incorporando cronogramas detallados y actividades dinámicas para mantener el interés de los aprendices. La adaptabilidad de las prácticas en este currículo también revela la ausencia de un enfoque diverso, lo que causa diferencias en la calidad de la formación que reciben los aprendices con discapacidad, así mismo, se acompañan con estrategias como el uso de las TICs, la interacción o el ajuste razonable.

En cuanto a la inclusión de aprendices con discapacidad, los instructores coinciden en la importancia de un ambiente inclusivo y en la política de inclusión del SENA, aunque reconocen una preparación insuficiente para abordar las necesidades específicas de estos aprendices, lo que conlleva a que la falta de formación formal en pedagogía y manejo de la discapacidad represente una barrera significativa, señalada por la mayoría de los entrevistados.

La concepción de un aula inclusiva varía entre los instructores, pero en general se enfatiza la necesidad de un ambiente donde todos los estudiantes puedan participar activamente y aprender juntos, respetando sus ritmos y capacidades individuales, no obstante, algunos instructores subrayan que la inclusión también depende de la disponibilidad de recursos físicos y

materiales adecuados y por último en la Formación para el Trabajo de aprendices con discapacidad incluyen el uso de ejemplos prácticos y cotidianos, aprendizaje a través de la práctica y el error, y actividades lúdicas. La personalización de la enseñanza y el tiempo dedicado individualmente a los aprendices son estrategias que puede requerir apoyo adicional de especialistas en bienestar y educación especial.

5.1 De una casualidad a la comprensión de educación inclusiva en el Sena

El análisis descriptivo de las respuestas y la intención de profundizar en ellas pone de manifiesto los encuentros cara a cara en diversos contextos de participación en las competencias (definidas como las asignaturas que los aprendices deben aprobar, según se detalla en el apartado de contextualización), y al observar distintos ambientes de aprendizaje junto a los aprendices con discapacidad, se revela que las prácticas pedagógicas están profundamente influenciadas por el currículo de cada programa de formación.

La mayoría de instructores inician sus formaciones con preguntas abiertas sobre el tema a tratar, por ejemplo, una competencia dirigida a aprendices de Coordinación de Hotelería tiene el interés de explicar y conocer los tipos de hoteles que existen según las categorías y clasificación. La instructora en su momento inicia preguntando ¿Qué hoteles conocen? ¿Describan cuáles son los tipos de hoteles en los que han estado? Es más, en varias ocasiones, dibujaba en el tablero las características de los mismos y clasificaba qué hoteles y por qué tenían 4 o 5 estrellas. Todos los aprendices con sus respuestas construían un concepto (hotelería) para luego coincidir con un ejercicio práctico que en este caso y según el diseño era una guía de conocimiento, en ella, se reunían diferentes ejercicios para profundizar el tema. Los ajustes que se realizaron en su momento con la aprendiz con discapacidad intelectual se enfocaban en repetir las instrucciones

con detalle y, es más, de estar de forma personalizada con la aprendiz. Al terminar la clase cada aprendiz cuenta o hace un comentario de lo que aprendió, sorprendentemente, todos comprendieron el tema, hablaron con total claridad sobre los tipos de hoteles y sus características y no hubo distinción de quien lo hizo bien o mal.

Al terminar con la sesión la instructora cuenta que no es un impedimento el hecho de tener los aprendices con discapacidad sino en concordancia con las respuestas que se recogieron de las entrevistas, es la normatividad SENA la que obliga a tomar rutas de contacto y comprensión con la comunidad que aún no son claras, que no se entienden, y que en ocasiones juegan en contra de lo que se cree saber de inclusión. Por ejemplo, se observa que la implementación de ajustes razonables a menudo queda limitada por la falta de claridad en los procedimientos o por la ausencia de recursos específicos, o por como dice la instructora “también es la falta de tiempo” para elaborar una guía que aún se le dificulta flexibilizar según las necesidades de la aprendiz y en respuesta al currículo.

Justo ahí, surge una casualidad que en términos de Guber (2001) son ese conjunto de situaciones reveladoras y que por medio de la descripción y dialogo con los nativos se conoce su mundo y así mismo, se convierte entonces en un querer hacer para la investigación ¿Qué pasa si se dialoga con esta política de inclusión creada por la misma institución desde la voz de los instructores? Al final son ellos quienes deben promover la inclusión en los ambientes de formación.

Para comprender cómo son las practicas pedagógicas se realizó un recorrido que se evidencia en este apartado de análisis. Primero, conocer y escudriñar las percepciones que tienen los instructores o instructoras sobre la Educación inclusiva en el SENA, comprender desde lo

común, lo particular y lo diferente de sus relatos y respuestas sobre la inclusión, la diversidad de saberes y prácticas en los ambientes de formación.

Segundo, la etnografía y el estar como investigadora presente en el contexto hizo que se hablara de los manuales en la Política de Inclusión SENA que al sentir de la investigación cuentan desde y para dónde se debería dirigir la inclusión, de hecho, muchos de los instructores e instructoras que participaron en la investigación nombran la Política como algo que no se puede evadir, al contrario, hace parte de su construcción sobre qué es inclusión o del cómo actuar cuando hay diversidad en sus ambientes.

Tercero, se contrastan las palancas que Ainscow (2000) interpreta como el constante esfuerzo por encontrar maneras de abordar la diversidad, superar las barreras existentes, brindar apoyo adecuado y atender a la población, todo ello guiado por la Política de inclusión donde se establece un ajuste progresivo en el currículo SENA y en la didáctica que se prioriza para la ejecución de guías de aprendizaje. Ahora bien, instructoras cuentan cómo es el paso a paso que en sus prácticas deben involucrar, por ejemplo, que el estudiante primero relacione de lo que se habla con la realidad "...Ustedes han ido a un hotel..." Luego, esto cómo se relaciona con los términos técnicos y por último cómo este aprendiz demuestra que adquirió el conocimiento.

Por último, la formación que tienen los instructores SENA en relación con la inclusión devela que, a pesar de ofertar recursos, cursos, y formaciones aún no es claro. Los instructores manifiestan no ser pedagogos ni tener la formación para instruir a los aprendices con discapacidad, así que, esto trae como consecuencia frustración, desprotección, o desmotivación frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población con discapacidad.

Dicho esto, las prácticas pedagógicas se mueven gracias a factores personales, institucionales y sociales, son como lo manifiesta Hoyos (2014) espacios reflexivos (no solo físicos) que permiten encuentros entre estudiantes (aprendices), instituciones, docentes o instructores y que además tienen un propósito o meta.

En el marco teórico se plantea que las prácticas pedagógicas demandan componentes integrados que permitan su desarrollo y trascendencia en el aprendizaje. Estos elementos no actúan de forma independiente, sino que se complementan y potencian entre sí para cumplir con sus objetivos.

El primer componente mencionado es el Conocimiento Práctico que devela los retos cotidianos que enfrentan los docentes en el aula. Estos retos se manifiestan durante el proceso de enseñanza, en el contexto específico del aula, y están vinculados tanto con los participantes como con las situaciones que allí se desarrollan. Este tipo de conocimiento representa una forma de pensamiento y reflexión que conecta la teoría educativa con las prácticas concretas derivadas de la labor pedagógica y las particularidades del entorno.

El conocimiento práctico requiere que el educador asuma una postura reflexiva, ya que la práctica no se limita a un aspecto técnico o instrumental, sino que constituye una praxis con un sentido profundo, transformador y lleno de significado. La siguiente tabla, muestra como se refleja el conocimiento práctico desde la perspectiva de los instructores, allí de manera subrayada se ubican las palabras claves, que en el análisis representan una relación con el componente de la práctica nombrado.

Tabla 9. Conocimiento Práctico en la Práctica Pedagógica

CONOCIMIENTO TEÓRICO PRÁCTICO (FORMACIÓN PARA EL TRABAJO)

I 1: **Primero saber cuáles son los conceptos** que yo voy a brindar. Pero **¿Cuál es la aplicabilidad** de esos conceptos en el trabajo?

Acercar al aprendiz a una realidad, a su realidad (resalta la expresión) ¿cierto? En un segundo plano, eh... Yo, por ejemplo, ya lo vamos acercando al concepto. Sí. Y un tercer paso. Sí, ya le brindo yo el conocimiento

I3: hay que buscar un punto de equilibrio porque **no todo puede ser catedra, no todo puede ser práctica**, entonces hay que tratar de adaptar la formación a los estilos de aprendizaje

I3: Simplemente mostrarles como es el **ambiente real**. Y lo importante es que ellos no se basen solamente en lo que yo les digo, sino que se equivoquen, y demás.

I5: **siempre voy** al ritmo del que va más lento. Uno tiene diferentes tiempos, hay chicos que cogen los temas super rápido, y que chévere, me dicen, profe ya entendí y listo, entonces dejemos y esperemos. **No los acoso, no los presiono, porque creo que uno bajo presión no funciona, entonces creo que mi estrategia es siempre respetar los tiempos y espacios**

I10: Utilizo ejemplos, de la **vida real, a través de la experiencia** en el hotelaría de casos específicos que haya tenido.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Conexión entre conceptos y aplicabilidad práctica: El instructor (I1) plantea un enfoque pedagógico estructurado en tres pasos: identificar los conceptos clave, acercar a los estudiantes a su aplicabilidad en contextos laborales, y finalmente, brindar conocimiento a partir de una perspectiva contextualizada y que busca enlazar la teoría con la realidad de los aprendices en una comprensión significativa. Aquí, el desafío cotidiano radica en cómo traducir conceptos teóricos en aprendizajes para la vida real que se entrelacen con las experiencias y necesidades de los estudiantes. Además, al enfatizar la “realidad” de los aprendices y de la búsqueda de estrategias que en la práctica relaciona lo concreto y lo teórico.

Equilibrio entre teoría y práctica: La voz de I3 refleja una preocupación por encontrar un balance entre la teoría y la práctica, adaptándose a los diversos estilos de aprendizaje y a un pensamiento reflexivo que reconoce la diversidad en el aula y promueve la flexibilidad metodológica. Al afirmar que "no todo puede ser cátedra" la teoría no se presenta de forma aislada, sino como un recurso que interactúa con las prácticas concretas.

Ritmo y respeto a los tiempos individuales: I5 aborda la importancia de respetar los ritmos individuales de aprendizaje, priorizando la comprensión profunda sobre la presión o la urgencia. Esta perspectiva enfatiza el rol transformador del conocimiento práctico, ya que el docente adapta su práctica pedagógica a las particularidades de cada aprendiz, estableciendo una relación reflexiva entre el contenido, las estrategias didácticas y las necesidades individuales.

Contextualización a través de ejemplos reales: I10 utiliza ejemplos basados en experiencias en este caso al ser instructor del ámbito de hotelería y turismo conecta el contenido teórico con situaciones concretas. El conocimiento práctico permite la construcción de un puente entre la teoría y la práctica, mostrando a los aprendices cómo se manifiestan los conceptos en escenarios reales.

La diversidad de estrategias presentadas –desde respetar los tiempos individuales hasta el uso de ejemplos concretos– interpreta las necesidades contextuales para adaptar sus prácticas también, a la realidad en que los estudiantes se enfrentan a distintas situaciones.

El siguiente componente es el ser docente junto con sus teorías implícitas que constituye y se sustenta en un conjunto de teorías implícitas que el educador pone en juego en su labor diaria, las cuales son orientan y transforman la experiencia de los estudiantes. Un elemento

central de estas teorías es la capacidad del docente para reconocer, valorar y trabajar con la diversidad presente en el aula

Tabla 10. Teorías implícitas en la práctica pedagógica

SER DOCENTE - TEORIAS IMPLICITAS - LA EXPERIENCIA

I1: Nosotros, **a diferencia de una universidad**, nosotros tenemos que buscar que ese muchacho tenga el concepto claro, porque ese concepto va a ser con el cual él se va a desempeñar. ¿Por qué? Porque la vida real, yo le voy a decir, por favor, dote las habitaciones con amenities. O sea que detrás de ese conocimiento hay una acción, porque ese es el pilar del Sena.

I1: el nombre de instructores es porque **nosotros**, eh, digamos que como el nombre lo dice, hay unos conceptos, pero hay un direccionamiento.

I1: Con **la experiencia** es que nosotros vamos adquiriendo la pedagogía

I4: Desde lo físico pues **uno si puede evaluar algunas cosas** por ejemplo tiene problema de cadera, de motricidad si uno encuentra algo a nivel cognitivo. Uno sabe que tiene una discapacidad pero no somos los profesionales del área

I7: Quisiera de pronto saber más del tema para saber como abordarlos con ciertos juegos y estrategias, o saber más de ellos o del problema de ellos para poder abordarlos y acompañarlos. **Pienso que aquí en el sena es la primera vez que tengo aprendices con discapacidad y ha sido una gran experiencia para mi**

I9: Que yo le diga **“papi”** tenemos que hacer esto y el me entienda y **mientras al otro (discapacidad) me toca explicarle 3 veces para que me entienda. Y eso no es inclusión**

I9: como manejo eso si **yo no sé manejar eso**. Como hago, por ejemplo, con una chica que mueve las manos así (las mueve de lado a lado) y como le enseño a manejar un cuchillo. Tengo por ejemplo los chicos con dificultades de aprendizaje, y entonces uno les dice ¿Me entendió? Entonces me dicen ¡SI! Y cuando les digo bueno listo, vamos a hacerlo, nada.

I10: Inmediatamente les doy la directriz, **yo sé, quién tiene la habilidad diferente**

I15: yo me he sorprendido Y creería, que no solamente soy yo, Que a veces uno, dice: **“Por supuesto, que por x o y motivo, tienen un poquito de desventaja”**. Por decirlo de esta forma. A otras personas, que tienen todo su comportamiento psicoactivo al cien, por decirlo así. ¿No se cómo definirlo? Ehh... **se da uno cuenta que no, a veces, estos pelados resultan más puntuales, más responsables, como que despiertan, como que les llama más la atención todo. Como que se interesan más.**

I17: en Buga, el sesenta por ciento de la población allá es **sordomuda**. Para cuando yo llegue, **no habían intérpretes y me toco a la fuerza**. Ehh... **prácticamente en un mes aprender lengua de señas, para poder darme a entender. Eso es.**

I17: ellos hablaban (profesionales) y yo quedaba totalmente perdido. **Me tocaba salir a investigar**. Aprendí mucho de lo que era Piaget. O sea, mejor dicho, me toco investigar, porque **era totalmente nulo de estrategias pedagógicas en ese momento**. Pues, eso fue lo que me ayudo a entender mucho, lo que es la parte pedagógica.

I18: hablemos de gente normal, ¿sí? De hecho, de **esos a mí no me interesa, ¡¡a mí me interesa el que no puede!!** Porque a la larga los que pueden pues salen bien, pero el que no puede **creo que es más gratificante cuando uno logra encaminarlo**

I19: lo que yo hago en este momento, es **seguir el sentido común** y de pronto pues sí leo tus informes cuando los envías, y entonces me llevo tipsitos ahí como para trabajarlos con ellos.

Fuente: Elaboración Propia, 2024.

El rol del docente, como componente central en la práctica pedagógica, implica una serie de teorías implícitas que se desarrollan en el contexto cotidiano del aula. Estas teorías no son sólo un conjunto de principios abstractos; son fruto de la experiencia y del entorno cultural y social del docente. A través de ellas, el maestro puede interpretar, planificar y actuar en su enseñanza, guiando a los estudiantes a partir de su propia visión del mundo. Como sugieren las voces de los docentes en las citas presentadas, estas teorías implícitas también se relacionan con las realidades y desafíos del contexto educativo, particularmente cuando se enfrenta a situaciones de diversidad y exclusión.

Desde este punto de vista, las teorías implícitas del docente están directamente conectadas con su experiencia educativa. Cada docente trae consigo un bagaje de conocimiento práctico, que va más allá de la teoría formal y está marcado por su vivencia en el aula. Como se menciona en las intervenciones de los docentes (I1, I4, I7), la experiencia educativa es fundamental para comprender las necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad o dificultades de aprendizaje. Esta experiencia les permite aprender a adaptar sus métodos, reconociendo que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y que es necesario un enfoque flexible y ajustado a cada necesidad.

Por ejemplo, el docente I9 se enfrenta a situaciones donde tiene que ajustar su comunicación y sus estrategias de enseñanza debido a las diferencias en las capacidades de los estudiantes que en una comprensión práctica de la diversidad, también señala un reto común: *la*

falta de formación adecuada para abordar estas diferencias. Esto conecta con la idea de que las teorías implícitas del docente no siempre son suficientes para cubrir todas las dimensiones de la inclusión.

Sin la formación adecuada, el docente puede caer en prácticas que, aunque bien intencionadas, no logran romper las barreras de la exclusión, como se observa cuando I9 dice: "eso no es inclusión". Esta reflexión evidencia cómo, aunque hay una voluntad de incluir a todos los estudiantes, las limitaciones en la preparación y la comprensión de la diversidad pueden llevar a prácticas que perpetúan la exclusión.

A lo largo de la trayectoria de los docentes, como menciona I17, la experiencia educativa se convierte en un componente para la construcción de Educación Inclusiva. Sin embargo, las teorías implícitas del docente también pueden reflejar prejuicios o limitaciones que dificultan la inclusión real. Tal como la reflexión de I17 sobre su experiencia aprendiendo lengua de señas para comunicarse con estudiantes "sordomudos" o como lo adopta la tesis Personas con Discapacidad Auditiva, enfatiza el hecho de adaptarse y aprender nuevas estrategias pedagógicas, pero también revela cómo las deficiencias en la formación inicial pueden dejar a los instructores sin herramientas suficientes para manejar la diversidad.

Además, I15, evidencia cómo las teorías implícitas desafían las expectativas sociales sobre los estudiantes con discapacidad. En este caso, la reflexión muestra que, contrariamente a las suposiciones de desventaja, algunos aprendices pueden ser más responsables o comprometidos, lo que desafía las ideas preconcebidas sobre ellos o ellas.

La relación entre las teorías implícitas y la exclusión los instructores que no están suficientemente preparados para manejar la diversidad pueden tomar enfoques que no favorezcan

la inclusión, pues, por el hecho de solo presentar información a los estudiantes no garantiza que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, especialmente si no se tienen en cuenta sus diferencias.

El currículo que se establece en esta investigación como un componente importante de la práctica pedagógica, proporciona el contenido que se imparte y se adquiere. De acuerdo con Bolívar (2008), puede ser tratado desde tres perspectivas diferentes. Primero, se presentan los "modelos de planificación racional" que ofrecen una estructura lógica para orientar la práctica educativa, proporcionando un esquema sistemático para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Tabla 11. Experiencia Educativa y Currículo en la Práctica Pedagógica

EXPERIENCIA EDUCATIVA	EL CURRÍCULO
I2: De verdad que no, la verdad que no, en particular yo creo que no le he podido ayudar a un chico así	I1: En el SENA siempre es desde la práctica, nosotros tenemos que ver desde la práctica como lo enfoco.
I2: en ocasiones ellos al ser uno la instructora no se siente tan cómodos entonces me reúno a veces con ellos Y hay veces que me he sentido más perdida que los mismos chicos.	I2: Tenemos un diseño curricular en donde sacamos todo lo de los diferentes ítems que vemos, yo en particular teniendo en cuenta el diseño curricular armo mis propias guías
I4: Muchos de los chicos que llegan con algún tipo de discapacidad tanto física como cognitiva por su historia académica en sus colegios no los pusieron hacer nada ¡jay no corra porque usted es el que no sé qué! ¡usted hágame la lista y ya! Conmigo no, yo los pongo hacer porque a mí no me parece seguir pobreteándolos. Por ejemplo, si los otros corren al 100, usted camine. A van a saltar, usted alce una pierna	I4: El Sena tiene una forma metodológica de la preparación de cualquier actividad de formación entonces yo sigo esos parámetros, seguir el orden de una guía, explicarlas, desarrollarla y evaluarla permanentemente.
I5: porque yo diseño mis actividades asumiendo que la mayoría tienen el mismo nivel cognitivo , pero si a mi me llega... Yo tuve hace 2 años a (LA APRENDIZ) la chica con discapacidad visual, yo me sentía tan mal, porque yo era la discapacitada no ella tuve a (EL APRENDIZ) el chico con discapacidad auditiva y cuando no traía traductor la bruta era yo porque yo no sabía como comunicarme con el o sea yo me sentía tan frustrada - me frustró y quiero que el me entienda y quiero que le quede claro el tema, pero como tiene discapacidad y yo no tengo las	I5: Cada programa tiene su propia estructura y nos basamos en eso, que saberes tiene la competencia que yo debo implementar. Hay algunas competencias que ya tienen guía, entonces yo tomo esa guía y le hago mis ajustes. PERO Hay otras que estoy trabajando ahorita que no han conformado guías entonces ahí trabajo bajo mi experiencia porque yo soy administradora hotelera , entonces bajo lo que yo sé que tienen que hacer voy construyendo mi

herramientas para llegar al termino frustrada y también se frustra él

guía con todo lo que nos piden aquí, pero con la guía básica preparo actividades

I9: Yo hice una especialización en pedagogía yo sé que es pedagogía
Pero **una cosa es que yo sepa pedagogía y otra que yo sepa cómo manejar la pedagogía** de estas personas especiales.

I5: **Cada programa tiene su propia estructura** y nos basamos en eso, que saberes tiene la competencia que yo debo implementar. Hay algunas competencias que ya tienen guía, entonces yo tomo esa guía y le hago mis ajustes

I9: **él no va a poder trabajar nunca en la industria** ¿para que lo engañamos? Y esa es la pelea que tengo yo con las directivas acá, ¡ay que es que usted es muy cerrado! Pero es que, **yo conozco la industria**, yo dure 25 años en la industria, trabaje con barcos de carga, con barcos de turismo, petroleros, trabaje con hoteles, y **yo se lo que le van a pedir allá**. ¿Entonces el niño no está en la capacidad de hacerlo, entonces que va a hacer? ¿Y qué va a pasar con él al final? ¿Me equivoco?

I6: De acuerdo con **la formación sena**, pues, como lo piden acá en el centro de formación entonces preparo de acuerdo con las guías y el aprendizaje entonces ya preparo los temas y entonces ya explico hago un ejercicio y luego viene la evidencia

I11: , era un proceso que no se veía antes. Pero con el tiempo **empezamos a recibir chicos especiales. Ha sido un proceso difícil porque realmente empezamos sin saber nada**.

I8: manejamos un **portafolio que es un portafolio del instructor** y en el portafolio tenemos estipulado ya un cronograma

I15: ese es uno de los principales errores **el prejuicio** Porque cuando uno ya entra a trabajar en este caso con muchachos de diferentes, discapacidades, inclusión Pues, **ya se dé cuenta uno, que hay factor humano**

I10: **depende el servicio que tengamos**, domicilios u otros. De acuerdo con esto, se les da la directriz a los chicos sobre qué se va a hacer.

I15: **después de mucho tiempo determinar ciertos patrones rígidos**, van a ser difícil de llevarlos. Entonces, a medida que uno los va conociendo, a medida que este tipo de personas también lo van conociendo a uno, pues va uno trabajando.

I11: la idea es que **trabajamos sobre pedidos y eventos** entonces dependiendo el evento que tengamos ese día pues respecto a esto se maneja la formación.

I15: estamos aprendiendo a trabajar, **a la base del no prejuicio**. Porque empieza uno a conocerlos. Y no, se da cuenta uno que hay potencial, hay potencial tanto de esa persona con sus

I15: Hay un plan de trabajo. Hay un cronograma de actividades. Y hay un formato de acciones diarias realizadas en cada ambiente de formación. Todo esto parte del **programa de formación, del diseño y desarrollo curricular del programa** y de acuerdo a la competencia

I17: yo creo que eso está en cada uno, mirar como uno derriba esas barreras. Al igual, **yo también tengo mis capacidades, yo soy disléxico y disgráfico. Entonces comparto esas barreras con estos chicos**. Entonces se cómo manejarlos.

I18: nosotros **tenemos una planeación pedagógica** donde están incluidas las actividades que se van a realizar ehhh de acuerdo a los temas o las temáticas y de acuerdo a los juicios evaluativos. Entonces, como que todo eso se integra para que se haya un resultado de evaluación. Así se planea.

I19: reviso el tema de acuerdo a la **estructura curricular**; eh obviamente si hay

guías de aprendizaje reviso las guías que haya.
Ehh preparo material, por lo general también me gusta preparar pues talleres

Fuente: Elaboración propia, 2024

A manera de análisis de este componente se trae a la investigación el documento oficial de un diseño curricular de un programa ofertado y el cual tiene inscritos 5 aprendices con discapacidad, entre ellos, 3 con discapacidad intelectual y 2 con autismo. En este diseño para el programa de Técnico en servicio de recepción hotelera encontramos que cuenta con una duración total de 2208 horas, y está diseñado para capacitar a profesionales en la industria hotelera colombiana, la cual ha mostrado un crecimiento notable en las últimas décadas en Colombia, con el fin de alcanzar un título de Técnico con capacidad de desempeñar con éxito en la atención al cliente y en la gestión de la recepción hotelera.

Con esto, se destaca las competencias que el aprendiz debe alcanzar para el programa de Servicio de Recepción Hotelera:

1. **Desarrollar competencias** en la atención al cliente, garantizando un servicio de calidad en la recepción hotelera.
2. **Implementar procesos de mejora** en los productos y servicios ofrecidos, basándose en las comprobaciones realizadas.
3. **Fomentar el trabajo en equipo** y la colaboración entre los diferentes agentes educativos y del sector hotelero.
4. **Aplicar tecnologías e ideas innovadoras** que contribuyan a la mejora continua del servicio.

5. **Ejercer liderazgo** en grupos de trabajo, tomando decisiones efectivas que impacten positivamente en la operación hotelera.

Revelan que, aunque el SENA sigue un diseño curricular estructurado, los instructores ajustan este currículo a las necesidades de los aprendices con discapacidad. I4, por ejemplo, señala que no acepta que los aprendices con discapacidad simplemente realicen tareas pasivas, sino que los reta a participar activamente en las actividades físicas, adaptando las exigencias a su capacidad donde refleja un enfoque práctico o basado en procesos, en el cual la planificación y la implementación del currículo se modifican en función de la realidad concreta del ambiente y las capacidades de los aprendices.

Otro aspecto importante como lo expresa I5 es la frustración que experimenta al no contar con las herramientas adecuadas para comunicarse y enseñar a aprendices con discapacidad auditiva o visual. Esto resalta una limitación del currículo en su implementación práctica, donde la teoría no siempre se ajusta a las realidades del aula cómo la falta de preparación y recursos puede generar una brecha en la experiencia educativa, haciendo que el instructor se sienta desprotegido ante la falta de conocimientos sobre cómo manejar la diversidad. Esta situación señala la importancia de la reconceptualización y teoría crítica en la planificación educativa, ya que pone en tensión la necesidad de revisar y modificar los enfoques curriculares para garantizar que todos los aprendices, independientemente de su discapacidad, pueda acceder al contenido y las competencias propuestas.

Ahora, qué sucede con el cuestionamiento de las expectativas de la industria donde I9, aludiendo a la “incapacidad de ciertos aprendices” de alcanzar las expectativas del mercado laboral, evidencia una tensión entre el currículo del SENA y las realidades del mundo laboral. La voz de I9 refleja una crítica al modelo educativo que reconoce brechas de un currículo, que,

aunque las guías y competencias son diseñadas de manera estructurada, las expectativas externas del mercado laboral y las capacidades reales de los aprendices no siempre coinciden. Con esto, se realiza un cuadro comparativo, el cual, entrelaza los dos componentes y representa un análisis organizado de los mismos.

Tabla 12. Diferencias entre experiencia y currículo en la práctica pedagógica

Categoría	Experiencia Educativa	Currículo
Enfoque y metodología	Los instructores adaptan su enseñanza según las necesidades individuales de los aprendices, especialmente aquellos con discapacidad. Ejemplo: I4 ajusta actividades físicas.	El enfoque curricular del SENA es práctico y se ajusta según la realidad del aprendiz, pero a menudo los instructores deben adaptar las guías preestablecidas. I5 ajusta guías con base en su experiencia.
Adaptación del currículo	Los instructores mencionan dificultades para implementar prácticas inclusivas sin las herramientas adecuadas, como se ve en la frustración de I5 y I9 al trabajar con aprendices con discapacidad.	Los instructores ajustan las guías y actividades curriculares de acuerdo con las competencias que deben enseñar. I5 adapta el currículo a su experiencia y I2 lo ajusta para cumplir con las necesidades de los aprendices.
Planeación y estructura	La planificación de actividades se hace bajo la premisa de incluir a todos los aprendices, aunque en ocasiones los instructores se sienten perdidos sin apoyo. I2 menciona que se reúne con los aprendices para abordar dificultades.	La estructura curricular es clara, pero no siempre permite la flexibilidad necesaria para ajustarse a la diversidad de aprendices. I18 menciona un cronograma y evaluación continua, pero la necesidad de ajustar la planificación es evidente.
Desafíos en la implementación	Muchos instructores se sienten frustrados debido a la falta de formación específica en la inclusión. Ejemplo: I5 se siente incapaz de comunicarse con aprendices con discapacidad auditiva.	A pesar de la estructura del currículo, algunos programas carecen de guías completas, lo que obliga a los instructores a improvisar. I9 menciona que el currículo no siempre prepara a los aprendices con discapacidad para el mercado laboral.

Evaluación y resultados	<p>Los instructores enfrentan dificultades para evaluar de manera justa a los aprendices con discapacidad debido a la falta de herramientas adecuadas para medir el progreso.</p>	<p>El currículo establece evaluaciones continuas, pero algunas guías no contemplan adecuadamente las barreras de aprendizaje de los aprendices con discapacidad. I18 habla de la evaluación basada en evidencias y competencias, aunque se ve la necesidad de ajustes.</p>
Inclusión y ajustes individuales	<p>Los instructores están aprendiendo a incluir y ajustar su pedagogía, a menudo derribando prejuicios y adaptándose a las necesidades de cada aprendiz. Ejemplo: I15 aprende a conocer los patrones de los aprendices con discapacidad.</p>	<p>El currículo debe ser flexible y permitir ajustes individuales. Sin embargo, no siempre se ofrece formación ni materiales adecuados para que los instructores implementen prácticas inclusivas de manera efectiva. I15 y I17 destacan la importancia de conocer los aprendizajes de los aprendices para realizar estos ajustes.</p>

Fuente: Elaboración Propia, 2024.

5.2 Educación inclusiva: testimonios y reflexiones de instructores del SENA

A continuación, se espera conectar las voces de los instructores antes nombrados con la realidad en un ambiente de aprendizaje SENA con aprendices con discapacidad. En el apartado ante reconocer de manera descriptiva ciertos puntos que se contrastan con la realidad de las prácticas, por ejemplo, la falta de formación en inclusión para los instructores que tienen en sus ambientes aprendices con discapacidad, también, la falta de recursos materiales o físicos para facilitar la participación de los aprendices o las miradas de algunos instructores que manifiestan que estos aprendices no deberían estar formándose para el trabajo sino en habilidades para la vida.

Cómo ya se nombró dicha entidad educativa y de formación para el trabajo se encarga de capacitar y formar a cientos de colombianos para que respondan a las necesidades económicas y

productivas del país y con ello el interés de formar e incluir a todas las poblaciones en pro de satisfacer la formación y la participación de los ciudadanos.

Sin embargo, qué sucede en el día a día con los aprendices con discapacidad que ingresan a la entidad y que asumen una formación técnica o tecnológica en diferentes programas de formación y que adicional se enfrentan a escenarios donde deben resaltar sus capacidades técnicas para impactar el mundo laboral.

Figura 10. Portada Manual de Discapacidad SENA



Fuente: Producciones SENA, 2014.

“lo que le digo yo a sumercé si uno aprende bien después, o sea, salir del SENA y meterme a un curso pues, de bartender, así esos que hacen así, que hacen como malabares con las botellas. Así, si señora, ese es mi sueño con el sena” (Voz de aprendiz con discapacidad intelectual, SENA, 2024)

Para ello, el SENA indica la creación de una política de inclusión plasmada en un manual con cuatro capítulos que se nombran así; Manual De Discapacidad Y Su Política En El SENA, Marco Normativo, Política Institucional de Atención a Personas con Discapacidad SENA, Abordaje A Usuarios Con Discapacidad y Conceptos clave. Este manual plasma la concepción que asume el SENA frente a la inclusión y sus requerimientos en los centros de formación que tienen aprendices con discapacidad.

Estos manuales son entregados desde la plataforma oficial a todos los trabajadores contratistas del SENA, de hecho, es obligatorio revisarlos y pasar una prueba o evaluación para avanzar con el proceso de contratación, el Manual De Discapacidad Y Su Política En El SENA basado en la Política Nacional Para La Atención De Personas Con Discapacidad cita el por qué es importante comprender y tomar acción de estos manuales así:

El propósito de este manual es visibilizar la Política Pública de discapacidad e inclusión social y la Política institucional de Atención a Personas con Discapacidad del SENA, para que quien interactúe con éste, se apropie de elementos conceptuales, referentes orientadores y normativos, y así mismo, reconozca la necesidad de generar acciones con enfoque de inclusión, apropiando prácticas que permitan superar barreras y facilitar el acceso de la población con discapacidad en la oferta de servicios del SENA (2014, p. 3)

5.3 Instructores y manuales de inclusión: un diálogo necesario

El manual se organiza en 4 capítulos, el primero de ellos se denomina Manual De Discapacidad Y Su Política en el SENA acompañado de un pie de página de Israel Bien Portero que dice “El modo de concebir la discapacidad condiciona la respuesta que la sociedad ofrece de

la misma” (p.1). En este se lee un contexto que afirma que la población con discapacidad tiene un amparo especial con el fin de garantizar los ajustes razonables que se reconocen desde la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006.

El manual está organizado en tres puntos clave, el primero de ellos enfatiza que todas las personas con discapacidad que deseen estar en el centro de formación tienen acceso, pero, sobre todo, que se realizarán las acciones sociales, físicas, culturales y pedagógicas con el fin de adaptar ambientes inclusivos para los aprendices. El instructor I1 indica “El SENA tiene su política de inclusión de una u otra manera está obligado a recibir personas con discapacidad. Pero, emm, nosotros como instructores, nunca estamos formados para esto. Somos, y es más, muchos de nosotros, no somos pedagogos” I4 afirma también, que “el SENA ha estado en la política de la inclusión, y por eso nos llegan aprendices con muchas discapacidades tanto físicas como cognitivas [...]”

Al contrastar el sentir de las voces de los instructores a la luz del primer capítulo que indica que la política posibilita la inclusión, aún hay brechas en la formación pedagógica de instructores para abordar a los aprendices con discapacidad. Aiscow (2000) en la guía para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva muestra los detalles y el camino que una institución debe cumplir para alcanzar la inclusión e indica que “durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura inclusiva de los centros, factor que puede apoyar o perjudicar los avances en la enseñanza y en el aprendizaje.” p. 15.

Es decir, que, aunque existe este primer manual en el SENA que más que explicar detalles de lo que se espera en inclusión en los centros de formación, obliga a la comunidad a reconocer la población y hacer los ajustes pertinentes para que todos y todas tengan una

formación para el trabajo. Luego de esta interpretación el manual define desde una perspectiva social la discapacidad e indica que es un término que evoluciona y que reconoce a la población desde la diversidad y potencialidad, también, que las barreras de interacción y aprendizaje solo se dan desde el ambiente, no desde el sujeto o desde la condición.

Cita de manera textual la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y destaca que todos y todas tienen los mismos derechos junto con las mismas condiciones. Esto es importante en el análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas, pues, antes de que un instructor impacte en los ambientes y en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas asume una mirada frente a la discapacidad basado en sus experiencias y formación propia.

En las entrevistas realizadas, una de las preguntas fue ¿para usted qué es un aula inclusiva? dónde varios instructores afirman que I2 “Ambiente donde se puedan mezclar los chicos que tengan alguna discapacidad cognitiva intelectual [...]” o I3 “Un ambiente donde todos puedan aprender [...]”.

Con estas voces parece que la discapacidad no es un impedimento para la formación integral de los aprendices, sin embargo, I9 indica “como usted tiene una condición especial yo puedo que lo mantenga ahí, y que haga lo que yo le pido que haga, pero, yo no puedo mantener a un chico que tiene déficit de aprendizaje con alguien que está normal” o I5 “manejarlo ¿Qué hacemos? Va a sonar feo lo que voy a decir, pero se vuelve un encarte, perdón por usar ese término”.

Entonces, a pesar de saber de manera concreta qué es inclusión, en las prácticas, en los ambientes y al tener un aprendiz con discapacidad la perspectiva cambia. Se asume la discapacidad desde modelos de exclusión e incapacidad, aún más, en contextos de formación

laboral donde se resalta más la productividad y el hacer más que el ser el I9 dice sobre esto “él no va a poder trabajar nunca en la industria ¿para qué lo engañamos? [...]”.

A continuación, en la tabla 13 se muestra una aproximación de las voces respecto a las concepciones recogidas en las entrevistas y que busca relacionar a los lectores con intereses, valores culturales y construcciones sociales específicas, los cuales desembocan en una construcción propia de cada instructor con la discapacidad.

Tabla 13. Voces de instructores frente a las concepciones de Discapacidad

CONCEPCIONES DE LA DISCAPACIDAD	
DESDE OTROS MODELOS DE LA DISCAPACIDAD	DESDE EL MODELO SOCIAL DESCRITO EN EL MANUAL SENA
I1: Si tenemos algunos cursos que nos han orientado, pero sobre cómo hacer las guías, eh, cómo hacer herramientas didácticas, ese tipo de cosas, pero para personas con plenas capacidades .	I2: Les dejamos a ellos ciertos temas y mirando la capacidad de ellos , uno que otro ejercicio y trabajen ese tema o haga con él ejercicios como división y suma
I2: Ambiente donde se puedan mezclar los chicos que tengan alguna discapacidad cognitiva intelectual o sea y los chicos que normalmente llamamos nosotros normales	I4: Eso me ha funcionado de hacerlos ver que también tienen la capacidad de hacer, No con la misma intensidad y velocidad que los demás sino a la propia .
I2: yo armo las guías o talleres con diferentes preguntas. Pero a veces con los chicos de inclusión es más complejo porque no sé cómo manejarlo	I7: La inclusión en ser participativo, abierto en explicar abiertamente , no ser como cerrado o decir ya explique y demalas sino poder explicar y tener en cuenta la participación con los aprendices
I2: barreras no, con los chicos que yo llamo normales	I10: cuando no hablan, cuando se quedan callados cuando se hacen solos o se aíslan, esas son barreras. Cuando demuestran ser una persona, pero por dentro tienen miedos . No son sociales porque no tienen confianza y no reflejan sus miedos. Y dese mi parte formativa yo les permito que sean las personas que son .
I4: si hablamos de los normales cada uno tiene una forma para aprender	I12: no hay barreras como tal . Porque tienen capacidades, características que pueden llegar a obtener el resultado, pero esto depende del ritmo . No le podemos exigir a un aprendiz con este tipo de dificultad o de inclusión que vaya al mismo ritmo que un aprendizaje normal.
I4: yo he trabajado con chicos con problemas de audición y sordomudos en otras palabras	I13: primero hacer un análisis del grupo como tal y dependiendo de esa podamos encontrar una diversidad de personas y así buscar una estrategia en la que todos estén digamos se sientan bien que no vaya a ver ninguna exclusión ni que de pronto se vayan a sentir mal
I5: Darle la oportunidad a todo el mundo y no los podemos rechazar porque tenga una habilidad o capacidad diferente. Pero el problema cuál es, que están entrando a programas de tecnológicos chicos con discapacidad que no saben que se van a desenvolver mejor en un técnico o un auxiliar	I16: no se tienen en cuenta las designaciones de los ambientes de formación según el tipo de discapacidad o de movilidad reducida en algunos, en otros de capacidades diferentes, entonces, es complejo esa parte.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Los instructores adoptan prácticas pedagógicas inclusivas basadas en un modelo social, utilizando expresiones como "mirar desde la capacidad", "diversidad de personas" y "hacer a su propio ritmo". Esto revela una tendencia hacia la construcción colectiva de la inclusión, particularmente en lo que se denomina a lo largo de esta tesis como Educación Inclusiva, que solo puede lograrse a través de prácticas pedagógicas inclusivas. Pero aún, recaen en concepciones que como se nombra en historicidad de la educación en Colombia se mantienen en un panorama médico, rehabilitador y de exclusión.

El segundo capítulo del manual, denominado Marco Normativo intenta mostrar desde las políticas públicas de inclusión y de la normatividad en Colombia entre ellos la Constitución Política de Colombia que señala la obligación del Estado y los empleadores en ofrecer formación profesional y técnica para las poblaciones vulnerables. Se acompañan también de una serie de leyes y decretos, entre ellos, la Ley 1346 de 2009 con la aprobación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, el Decreto 1421 que nombra la Educación Inclusiva en el interés de la educación para la población con discapacidad y el Decreto Número 2011 de 2017 que garantiza la vinculación laboral de personas con discapacidad.

Este capítulo refleja la normatividad propia del SENA y que ha procurado a lo largo de los años fijar y construir una política pública de inclusión en la institución, el CONPES 166 de 2016, por ejemplo, requiere del SENA el acceso a la formación laboral a toda la población con discapacidad que desee formarse desde sus intereses propios pero adicional que las instituciones ofrezcan los apoyos y ajustes necesarios para su formación. La Ley Estatutaria 1618, Artículo 13. Derecho al trabajo; el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, deberá garantizar la inclusión a los programas de formación y además tener los apoyos pedagógicos suficientes en la construcción de educación inclusiva.

Así, I5 señala que "se está fallando en el momento del filtro, de la entrada al SENA. Yo sé que debemos ser inclusivos y dar oportunidad a todos, y no podemos rechazar a alguien por tener una habilidad o capacidad diferente. [...] cuando la discapacidad es cognitiva, se les dificulta asumirlo".

En la formación diaria, se observa un constante comentario sobre el acceso de los aprendices, ya que los instructores indican que no existe un proceso dedicado y responsable en la admisión de esta población. Los aspirantes con discapacidad completan un formulario sencillo de inscripción y luego son citados virtualmente para responder la prueba de admisión, la cual, se realiza de manera virtual y no ofrece los ajustes necesarios para aspirantes con discapacidad intelectual, autismo u otras condiciones.

Frecuentemente se escucha el comentario de "yo le ayudo a hacer la prueba y eso pasa". Cuando los aprendices o aspirantes pasan la prueba de admisión, son citados de manera presencial y, en la mayoría de los casos, son asignados o reasignados a un programa de formación, entonces, no es claro para los instructores la ruta de acceso de estos aprendices. No hay un camino previo que indique cuáles son las características, intereses, cualidades y ajustes que el aprendiz requiere. Por lo tanto, y en línea con el sentir del instructor I5, muchos de los aprendices con discapacidad cuando son admitidos e inician su formación, enfrentan escenarios de frustración o no saben qué hacer, especialmente cuando no hay la formación ni los ajustes pertinentes para que puedan completar su carrera profesional.

5.4 Las palancas de la Educación inclusiva

En esta investigación, Ainscow (2000) define la Educación inclusiva en cuatro aspectos: como un proceso continuo de adaptación a las diferencias; como la eliminación de barreras;

como apoyo en la ubicación, participación y desempeño de los alumnos; y como atención a personas marginadas o en riesgo. Estos elementos se consideran "palancas" en las prácticas pedagógicas inclusivas.

Las palancas en la educación inclusiva se convierten en las diferentes formas, de las cuales, el mismo autor señala: orquestan el aprendizaje, en la medida que un aprendiz con discapacidad pueda formarse y participar en igualdad de condiciones en ambientes de aprendizaje que sean adaptados para potenciar sus habilidades y enriquecer sus conocimientos.

Desde esta reflexión, se establecerá el vínculo con las voces o el sentir de los instructores en relación con el manual en la formación para el trabajo de aprendices con discapacidad y este capítulo, titulado Política Institucional de atención a Personas con Discapacidad SENA. Este capítulo describe de manera estructurada la misión, visión y objetivos de una política de inclusión diseñada para garantizar el acceso equitativo a los servicios ofrecidos por la entidad para la población con discapacidad y que asegura responde efectivamente a las demandas del mercado laboral.

La política indica una serie de acciones que garantizan el acceso y la permanencia de la población con discapacidad en los programas de formación, uno de ellos y del cual se hará hincapié indica que “Se ajustará progresiva y convergentemente las didácticas e instrumentos del diseño y la ejecución curricular, pedagógica y evaluativa que rigen la formación en el SENA” (p.23). Para el SENA el diseño curricular es uno de los elementos más importantes para la formación, aún más, cuando se habla de las prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas que surgen desde los instructores son guiadas en gran medida por los diseños curriculares que el SENA ha implementado y elaborado a lo largo de los años, los

diseños, que se construyen por profesionales educativos o instructores que pertenecen a líneas de saber específicas y que saben con detalle lo que es enseñar un quehacer, implementan una ruta de aprendizaje con elementos importantes como lo son los contenidos, las guías de aprendizaje, las evidencias, la práctica de los conocimientos y la evaluación que en el SENA llaman, juicios de valor.

I1 indica que en la planeación de una formación SENA cada instructor aborda unos pasos.

Primero, hay una reflexión inicial cuando se aborda el tema que permite al aprendiz tomar conceptos de lo cotidiano. Ahí, no hay todavía un conocimiento técnico. Ahí, simplemente está acercando al aprendiz a una realidad, a su realidad. Ahora bien, en un segundo plano, por los acercan al concepto. Y un tercer paso le brinda el conocimiento para que realicen una actividad, dependiendo el concepto, esa actividad o esa evidencia que se solicita, puede ser de conocimiento, de producto o puede ser de desempeño al ser los tres tipos que el SENA solicita.

Al concebir las prácticas pedagógicas no solo cómo un acto de transmitir un conocimiento sino al contrario como un acto de reflexión y en el que actúan elementos importantes como lo son las teorías implícitas que en este caso tienen los instructores de un saber específico I5 indica que siente una gran frustración al darse cuenta de que, a menudo, asume que todos sus estudiantes tienen las mismas capacidades cognitivas. Recuerda con pesar su experiencia con (La Aprendiz) y (El Aprendiz), quienes tenían discapacidad visual y auditiva, respectivamente. En esos casos, se sentía frustrada para brindarles la atención que necesitaban, asumiendo la responsabilidad por su propia falta de preparación y herramientas para comunicarse de manera efectiva con ellos.

De un currículo que evidentemente influye de manera directa el que hacer en cada competencia o ambiente de aprendizaje, I2 dice “Tenemos un diseño curricular en donde

sacamos todo lo de los diferentes ítems que vemos, yo en particular teniendo en cuenta el diseño curricular armo mis propias guías [...]”.

En este punto, tanto la teoría implícita cómo el currículo deben pensar en ajustes necesarios para la población con discapacidad, sin embargo, la mayoría de diseños curriculares que están a disposición de los instructores aún no cuentan con ajustes razonables, las guías de aprendizaje, por ejemplo, que están dispuestas como una ruta para alcanzar el conocimiento práctico en los aprendices, se diseñan y se comparten de manera general pero dichas guías no aclaran de manera concreta el tipo de ajuste que se debe realizar.

En el SENA se gesta desde la cotidianidad de las prácticas pedagógicas un sentir por la inclusión debido a factores como el alto ingreso de aprendices con discapacidad a todas las carreras de formación, pero también a la falta de conocimiento para la formación de estos aprendices. Según el trabajo realizado en el SENA cómo educadora especial de la autora de esta tesis para el corte 2024-2 en un solo centro de formación se cuenta con alrededor de 75 aprendices con discapacidad, donde, un 65% corresponde a aprendices con discapacidad intelectual, 10% aprendices con autismo, 15% con discapacidad física, 5% con discapacidad auditiva y el otro 5% visual. Lo cual representa un reto no solo para el acceso, que desde la política y normativa se da con efectividad, sino, en el día a día de los instructores que aún construyen un camino para que los aprendices se formen, pero también, para que respondan a un mercado laboral que en ocasiones se pinta de competencia, egoísmo, discriminación y subjetividad para lo que es diferente o aquello que no se acomoda a lo “normal”.

El representa desde su voz el camino o el paso a paso de lo que significa planear o construir un camino para el “saber hacer”, sin embargo, al no tener una ruta clara para la población con discapacidad, los instructores realizan ajustes razonables en sus prácticas

pedagógicas desde la didáctica o desde estrategias que son pensadas justamente en esa meta de aprendizaje que el aprendiz tiene desde que llega a la institución.

I1 dice “Nosotros, a diferencia de una universidad, nosotros tenemos que buscar que ese muchacho tenga el concepto claro, porque ese concepto va a ser con el cual él se va a desempeñar. ¿Por qué? Porque la vida real, yo le voy a decir, por favor, dote las habitaciones con amenities. O sea que detrás de ese conocimiento hay una acción, porque ese es el pilar del SENA.” Si bien, hay instructores que manifiestan realizar ajustes razonables para los aprendices con discapacidad, algunos señalan que son ajustes sencillos pero que marcan la diferencia.

Por ejemplo, en las entrevistas realizadas a los instructores se puede notar una categorización importante en sus prácticas pedagógicas como lo didáctico, la motivación y la personalización. Desde *lo didáctico* que se manifiesta en actividades en grupo I2 “los hago trabajar en grupo, que lo que me tengas que preguntar les respondo y yo lo resuelvo con ellos[...] nos basamos mucho en el apoyo natural” o en el uso de juegos interactivos que sean llamativos y que logren relacionar el conocimiento con la práctica I5 señala “Digamos en mi metodología yo uso muchos juegos, por ejemplo, para el tema de la nómina haceos un stop, [...] yo les digo que juguemos a la empresa donde una empresa le compra a la otra y vemos ahí como es el tema del arqueo, así muy a la realidad” o I18 dice “[...] por ejemplo, un domino en la química, hacemos ehh unos dados, hacemos, donde ellos ya lo conocen y es más fácil que ellos incluyan [...]”

También, señalan la importancia de usar *la motivación* en la formación I18 lo dice así cuando indica que la parte práctica debe ser guiada a la experiencia real que involucre lo visual, que involucre el cuerpo, que no sea tradicional o donde estén sentados cuatro horas esperando, sino que involucren el cuerpo, los sentidos y su contexto.

Existen estrategias que apuntan a más hacia una relación de aprendizaje de manera *personalizada* con el aprendiz con discapacidad, I5 resalta cuando habla sobre qué ajustes razonables realiza en sus prácticas pedagógicas “Cuando veo que no [...] entonces les dejo ejercicios a los compañeros y me siento solo con él o ella. [...]”

Por último, están aquellas posturas donde se resalta el no tener el tiempo suficiente para ejecutar o realizar ajustes razonables, I6 dice por situar su voz que las estrategias para esta población no las tiene, porque implica diseñar algo solo para él o ella y es difícil o I9 “Usted les está hablando cualquier cosita y [...] se perdieron, tiene uno que tenerlos ahí ¡Míreme, míreme la cara! Pero qué pasa si tengo 3 en el aula”

El análisis de estas voces revela una variedad de ajustes razonables, justo de esas palancas, que se reflejan en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas, especialmente para estudiantes con discapacidad. Los instructores destacan la importancia del trabajo en equipo y el apoyo natural, así como el uso de juegos interactivos que combinan conocimientos teóricos y prácticos. Estos métodos no sólo ayudan a los estudiantes a comprender de forma más fácil, sino que también los ayudan a estar más motivados e interesados. Se enfatiza también en la importancia de la estimulación y la experiencia práctica donde señalan lo interesante que es aprender con los sentidos y el cuerpo. Sin embargo, se identificaron desafíos importantes, como la falta de tiempo y recursos para desarrollar estrategias individuales, lo que limita la capacidad de algunos docentes para realizar ajustes razonables. Por lo tanto, a pesar de los obstáculos, la voluntad de los docentes de adaptar sus métodos de enseñanza muestra un fuerte enfoque en la inclusión y la eficacia de sus prácticas. La voz de un aprendiz con discapacidad que está en segundo trimestre del técnico de Servicio Mesa y Bar, refleja lo siguiente:

“Entrevistador: - ¿Qué cosas tu consideras que son importantes para tu aprendizaje?

Aprendiz: - *No, yo aprendo más cuando, el señor coge las botellas y me dice “vea chino esto es 750” o sea, cuando me explica más así moviéndose no tanto dictado.*

Entrevistador: - *Tanto dictado casi no.*

Aprendiz: - *Así no, cuando se mueve el señor y me explica si con las manos y eso, eso sí.*

Entrevistador: - *O sea te gusta que te muestren todo.*

Aprendiz: - *Claro porque dictando yo no aprendo o las cojo, pero muy lento”*

¿Cómo prepara cada una de sus formaciones? Fue una de las preguntas realizadas a los instructores la cual tiene como finalidad analizar las prácticas pedagógicas en uno de sus componentes como lo es la planeación. Las respuestas en su mayoría apuntan a una planeación guiada por el diseño curricular que tiene cada programa de formación I2 destaca que “Tenemos un diseño curricular en donde sacamos todo lo de los diferentes ítems que vemos [...]” I15 revela que hay un plan de trabajo. Hay un cronograma de actividades. Y hay un formato de acciones diarias realizadas en cada ambiente de formación. Todo esto parte del programa de formación, del diseño y desarrollo curricular del programa y de acuerdo a la competencia, también, señala que existe una planeación pedagógica donde están incluidas las actividades que se van a realizar de acuerdo a los temas o las temáticas y a los juicios evaluativos.

Esto se relaciona de manera puntual con el marco teórico donde se señala la importancia de la unidad técnico pedagógica, lo que significa que todos los centros tengan el mismo contenido y que los certificados proporcionados por el SENA aseguren la estandarización del contenido y perfil profesional del título. Desde una perspectiva educativa, se presenta el diseño del programa, incluyendo contenidos teóricos de habilidades, contenidos prácticos,

duración del programa, requisitos de admisión, desarrollo educativo, preparación y audiovisuales.

5.5 Formación de instructores SENA en inclusión

Después de estas consideraciones y de escuchar las voces de los instructores en relación con el manual de inclusión, se destaca el último capítulo del manual, titulado "Abordaje a usuarios con discapacidad y Conceptos clave". Este capítulo ofrece recomendaciones directas para el abordaje de personas con discapacidad, y supone brindar una guía fácil y accesible para que los instructores puedan comprender y atender mejor las necesidades de los aprendices con discapacidad.

En este capítulo, se subraya que, si un instructor identifica a un aprendiz con discapacidad, debe reportarlo al área de Bienestar al Aprendiz. Según el Artículo 3° de la Resolución 01-1399 De 2021, el propósito principal de esta área es fomentar el desarrollo humano integral de los aprendices. Esto se logra mediante la implementación de directrices coordinadas y progresivas en el proceso de formación profesional integral, con el objetivo de fortalecer la cultura de bienestar entre los aprendices y la comunidad educativa. En Bienestar al Aprendiz, cada centro cuenta con un equipo de profesionales de diversas áreas, como psicología, enfermería, apoyo económico y asistencia a la población con discapacidad que consiste en apoyos financieros, seguimiento familiar y académico y una caracterización según su discapacidad.

Ahora bien, el capítulo aborda un tema importante y son los recursos pedagógicos disponibles en la plataforma SENA. A continuación, la Tabla 14 organiza los recursos citados en el manual

Tabla 14. Recursos pedagógicos ofrecidos por el SENA en formación en inclusión para los instructores.

Nombre del Programa	Año de diseño	Modalidad	No. de horas
Operario de cuidado básico personas con dependencia funcional	2015	Presencial	1.026
Desarrollo de habilidades comunicativas básicas en lengua de señas colombiana.	2016	Presencia y Virtual	40
Abordaje de Personas con Discapacidad.	2016	Virtual	40
Práctica de cuidado y autocuidado de PCD y sus cuidadores.	2017	Virtual	48
Aplicación de herramientas pedagógicas para la inclusión de PcD	2018	Presencial	120
Orientación a usuarios con discapacidad.	2018	Virtual	60
Aplicación de enfoque diferencial en los procesos misionales, estratégicos y de soporte del SENA	2019	Presencial	48
Aplicación de estrategias para la atención de personas con Discapacidad.	2019	Presencial	48
Apropiación de tecnología informática para PcD visual	2020	Presencial	96
Aplicación de herramientas ofimáticas con lector y magnificador de pantalla	2020	Presencial	48

Enfoque
universal aplicado a
contenidos digitales

2020

Presencial

48

Fuente: Manual De Discapacidad Y Su Política En El SENA, 2014.

Los recursos pedagógicos ofrecidos por el SENA no son obligatorios para los instructores y la mayoría de ellos aún no asisten a estas formaciones de manera voluntaria, es más, el reflejo de las voces muestra que se asume no tener una formación pedagógica para la acción en las practicas pedagógicas inclusivas I1 dice de este tema que “cuando tenemos personas con discapacidad, somos nosotros que tenemos que mirar a ver cómo hacemos, que eso realmente para nosotros es una barrera grandísima” I5 añade “Eso, no tener la preparación. O sea, yo no sé manejar ese tema, que tenga un chico con discapacidad y en mi ambiente. el chico con discapacidad auditiva y cuando no traía traductor la bruta era yo porque yo no sabía cómo comunicarme con él o sea yo me sentía tan frustrada” y para terminar la voz de I7 dice “la parte sobre todo pedagógica porque muchas veces es difícil interpretar las conductas que ellos presentan en el proceso de formación entonces pues al no tener suficiente experticia o conocimiento sobre las diversas habilidades entonces si se dificulta ahí ese proceso de transmitir el aprendizaje”.

CAPÍTULO 6. Un día en la vida de un aprendiz del SENA: explorando la inclusión en la práctica

Para entender a fondo las prácticas pedagógicas inclusivas y cómo se implementan en el entorno educativo del SENA, suena interesante sumergirse en el día a día de los aprendices, por ende, este corto apartado ofrece una ventana a la rutina de un aprendiz con discapacidad, que muestra las experiencias y desafíos que enfrentan, así como las oportunidades de aprendizaje y crecimiento que encuentran. A través de esta narración, se podrá apreciar el contexto práctico en el que las políticas de inclusión se ponen en juego y cómo estas influyen en la formación para el trabajo de un aprendiz, pero que quizá, sea la realidad de muchos de ellos.

El aprendiz se levanta todos los días de la semana a las 3:45 am, vive en Usme y debe estar en el SENA a las 6 am. Llega con una ilusión o como dice él “Llego con las ganas de seguir mi futuro o de ser alguien como quería mi hermana que está en el cielo” (Voz de aprendiz, 2023) Tiene alrededor de 3 formaciones (clases) o competencias cada una de a 4 horas al día, donde se aprende cómo ser un buen coordinador de hotel, cómo atender bien a un turista o de la clasificación que debe tener un hotel según sus estrellas.

Justo ese día tuvo algo que se llama brigada, la cual, se organiza en varios tiempos; uno donde llega su instructor y les indica las condiciones en que se encuentra el hotel en ese momento, así:

Bueno muchachos, el día de hoy tenemos habitación 5, 8, 20, 23 en check out (Cuando acaban de salir huéspedes), y tenemos la habitación 4, 9, 14 en check in (Habitaciones que están disponibles). Ya saben qué hacer, por favor se colocan sus implementos (cofia, bata y guantes) y empiezan rápidamente con sus funciones. (Voz de instructora, 2023)

El aprendiz alza su mano y pregunta “Instructora, qué habitación me corresponde” A lo que el instructor responde “la 23 como siempre, tú ya sabes”.

En el entorno académico del SENA, las competencias y conocimientos específicos relacionados con diferentes oficios o disciplinas influyen en la selección de herramientas pedagógicas pertinentes para la formación laboral de la población adulta. En este sentido, la labor de la pedagogía consiste en identificar aspectos que destaquen las habilidades individuales de cada aprendiz, contribuyendo así a potenciar el aprendizaje como un valioso "patrimonio personal y social" (Sáez, 2017).

El SENA por otro lado, resalta en su manual de política de inclusión que serán recibidos todos los estudiantes con discapacidad y que así mismo se les dará igualdad de oportunidades y participación. Es decir que toda la institución respalda en gran medida que la inclusión en la institución sea real y se dé en todos los escenarios como la formación, la práctica, la oportunidad laboral y sobre todo la oportunidad de ejercer la carrera elegida para tal fin. Antes de que el aprendiz entrara al SENA lo intento 3 veces, cuenta que, se inscribía, pero no pasaba la prueba. Cuando vio que pasó y que podía estudiar significó para él la puerta para recibir y construir lo que él llama “mis sueños”.

Barrón (2015) hace un acercamiento, en tanto, caracteriza la inclusión por la influencia de un proyecto educativo, las perspectivas de los maestros sobre el conocimiento disciplinario, pedagógico y didáctico, y varios elementos vinculados al entorno escolar y a la formación, especialmente en lo que respecta a la inclusión; la formación docente que se concibe desde la Educación inclusiva y que se involucra en las miradas y las transformaciones de las prácticas pedagógicas. Especialmente en lo que respecta a la inclusión; La Formación Docente que se concibe desde la Educación inclusiva y que se involucra en las miradas y las transformaciones de

las prácticas pedagógicas. En ese sentido la inclusión está presente y tensiona el sentir de cada formación, así lo expresa la instructora:

“Con la experiencia es que nosotros vamos adquiriendo la pedagogía. Si tenemos algunos cursos que nos han orientado, pero sobre cómo hacer las guías, eh, cómo hacer herramientas didácticas, ese tipo de cosas, pero para personas con plenas capacidades. Pero digamos que cuando tenemos personas con discapacidad, somos nosotros que tenemos que mirar a ver cómo hacemos, que eso realmente para nosotros es una barrera grandísima. Porque no sabemos no tenemos un conocimiento específico del abordaje de esta persona. Hacemos lo que asumimos o lo que vemos que se puede hacer. No más” (Voz de instructora SENA, 2023).

Para el aprendiz, dejar la habitación 23 de check out como la instructora quiere que la deje es su máximo logro, él manifiesta “cada vez que termino la habitación y la instructora me dice que listo, se siente bien y que uno hizo algo”.

Estar en la habitación 23 fue determinar un conjunto de instrucciones y prácticas que al análisis de muchos es un *simple procedimiento* de cómo tender una cama, cómo lavar un baño o cómo colocar los amenities en el baño. Para él, era una rutina de memoria, práctica y sentido, el jabón tiene que ser una cantidad exacta, la bolsa se debe colocar como el instructor le enseñó en un inicio, y cuando olvida un paso de lo que debe realizar, muestra una profunda preocupación y expresa constantemente “Eso me dijo la instructora, yo no puedo echar y echar y ya, tiene que ser como ella lo dice porque ella se da cuenta de todo” (Voz de aprendiz SENA, 2023).

“Debo hacerlo rápido también, según he escuchado, en los hoteles entre más rápido lo hagas es mejor. Solo que a veces, se me olvida qué es lo que va primero” (Voz de aprendiz SENA, 2023).

En la cotidianidad de esta práctica que muestra el sentido de la formación para el trabajo de los aprendices, se evidencia, el sentido de aprender para hacer, de la inmediatez y de un conocimiento que no da lugar para comprenderlo.

El aprendiz demuestra alegría de hacer la habitación 23 y el instructor resalta en que no fue fácil enseñarle ¿Por qué? “Yo no voy a orientar solo la teoría, en la planeación nuestra. Entonces, digamos que, si yo sigo con mi tema, por ejemplo, del tipo de alojamiento, yo le puedo decir al aprendiz: “en vacaciones de diciembre, a dónde vas a vacaciones? ¿Dónde te alojaste? Entonces el aprendiz dice: “No, yo fui a un hotel” Entonces yo le pregunto “¿Cómo era la habitación en la que te alojaste?” ¿Sí? Entonces, él me dice ¿Qué tenía esa habitación? Cierto. Entonces él me va a decir, “nooo, tenía unos jaboncitos” “Tenía eee” ahí, yo le digo: “Eso se llaman amenities”. (Voz instructor SENA, 2023).

El conocimiento de la práctica pedagógica para el instructor se refleja desde la realidad y cotidianidad de cada aprendiz, es la estrategia que le ha funcionado mientras busca que aprendices como el suyo encuentren una conexión entre lo que hacen y lo que pueden encontrar en su vida diaria.

Darle nombre desde la teoría a los conceptos desde la práctica se ubica como cita Perrenoud (2005) en la utilidad de los saberes en acción que forman lo que se denomina la experiencia educativa de la práctica. En este caso, parece que esas estrategias se dan en la cotidianidad y el sentido de la formación en instituciones particulares, el SENA, que desempeña un papel importante de la formación para el trabajo, busca que los profesionales en carreras técnicas y tecnológicas estén preparados para el trabajo y para responder las necesidades y competencias que las empresas hoy solicitan en su personal. En ese caso el aprendiz refiere lo siguiente “Yo pase a contrato de aprendizaje y, allá me ayudaron mucho. Cuando entré como salgo con discapacidad a mí me

contrato una empresa de maderas y ellos me ceden al SENA para que yo haga mis practicas aquí cuando acabe mi formación lectiva” (Voz de aprendiz del SENA, 2023)

Las empresas firman contratos de aprendizaje a aprendices con discapacidad que les pagan un porcentaje por el tiempo de su etapa lectiva la cuál es un periodo de 6 meses aproximadamente donde se profundiza en la teoría y otro por su etapa de práctica laboral que se fundamenta en poner en práctica lo aprendido por medio de un contrato de aprendizaje con una empresa, pero también son cedidos al SENA y cumplen funciones en las habitaciones o en otras funciones que deben cumplir.

En relación con lo anterior, hablar de Educación inclusiva como fenómeno social no solo se manifiesta con el hecho de las prácticas pedagógicas inclusivas o la formación docente para la inclusión, sino también de aquellas relaciones de poder que existen entre lo que hace a una institución inclusiva o no inclusiva, donde en determinadas ocasiones no se da el valor suficiente para que la inclusión sea más que solo el acceso de personas con discapacidad.

El sentido de la práctica pedagógica es más que solo el acto de enseñar un concepto. Pues, justo allí se gestan escenarios de participación, de solución de situaciones donde se debe ir más allá de los recursos teóricos para que todos y todas sean parte de ambientes inclusivos. También se reconoce que las prácticas pedagógicas las determinan las instituciones, como expresa el instructor SENA, que diferencia las prácticas de dicha institución y una universidad. La cuál devela su conocimiento práctico y las teorías implícitas de su recorrido en la formación para el trabajo.

Se ubica la importancia de la experiencia educativa de cada docente o instructor en la práctica, no obstante, no se halla una creencia o disciplina puntual a la hora de enseñar un concepto. Sin embargo, se le da valor al hecho de partir desde las experiencias propias, de relacionar el

concepto técnico con el práctico y de otorgar funciones prácticas que ayuden a los estudiantes con discapacidad a potenciar sus habilidades en su formación “Las perspectivas epistemológicas en los profesores no son independientes de concepciones más amplias, de la cultura general exterior y de la pedagógica en sí que conjuntamente determinan modelos educativos, delimitados y vigentes en determinados momentos históricos” (Gimeno, 1989:234).

CAPÍTULO 7. Reflexiones finales sobre la educación inclusiva en el SENA

Educación en la discapacidad se manifiesta como un camino con desafíos y retos que a simple vista parecen difíciles de alcanzar, aún más, cuando las metas de inclusión se plantean de manera idealizada y en ocasiones poco tangibles. Es claro, que no hay inclusión absoluta y perfecta, es más, para lograrla no hay un camino único y verdadero que precise cómo ser más inclusivos. Situar en este capítulo una reflexión final que resuma las voces, experiencias y sentires antes contados es desplomarse en las mismas reflexiones y conclusiones que se mueven en centros de formación como el SENA, entre ellas, no hay formación suficiente para comprender del todo la inclusión “no estoy formado(a) para atender la discapacidad”, no están los insumos suficientes para la inclusión, quizá unos equipos con altas tecnologías y accesibilidad para la población, puede ser, pues el manual indica que el SENA está en la obligación de ofrecer acceso y participación a personas con discapacidad pero que aún no se tiene una ruta del qué hacer en el día a día y aún más en la formación de los aprendices con discapacidad.

Otras reflexiones apuntan a la falta de tiempo para personalizar la formación y al profundo cuestionamiento sobre el futuro de estos aprendices, ante la preocupación de que la industria, el mercado laboral y los empleadores no lleguen a percibir en estas poblaciones un lugar valioso y estratégico para sus organizaciones. A lo mejor, lo que realmente incomoda es la discapacidad, la diferencia, las miradas.

Las voces recogidas en contraste con una política creada con la intención de presentar y obligar a la comunidad hacer los ajustes necesarios solo muestra una reflexión en este apartado y es ¿Cómo se define la formación para estas poblaciones?

La formación se define desde la evaluación de lo externo, de los indicadores del mercado que estandarizan qué se espera de un aprendiz SENA cuando complete su formación, de ver cómo aplica lo teórico en lo práctico y de la pertinencia del conocimiento en las exigencias del campo laboral. Sin embargo, qué pasaría si se aplica otra perspectiva de la formación, una que apunta como dice Skliar (2017) a una conversación con desconocidos donde sin saber del otro no se juzga, ni se determina qué será o no de su futuro, cuando, realmente importa lo que hay, lo que se escucha y se deja ser sin profundizar en el silencio o la voz del otro.

La verdad también tiene mucho que ver el grupo con el que uno esté. Hay chicos que como te digo son muy humanos... puede ser la palabra. Ellos cuando ven que el compañerito queda solo; porque yo creo que en el ambiente todos lo identificamos. (¿Quién es el que tiene pues una condición especial?) Entonces lo llaman y siempre quieren estar con esa persona... Y le ponen como trabajo. Hay en otros ambientes que no es así, inclusive yo trato que los grupos lo involucren. Y hay chicos crueles. Jejeje (Y no, yo no quiero trabajar con él, y no apoya, no aporta...) Entonces es complejo, cuando no lo aceptan yo a veces digo ven trabajamos juntos. Entonces como que hacemos grupo los dos... Y él siente que los dos somos el grupo ¿Que es un grupo?". (I9)

El manual o política de inclusión del SENA menciona poco sobre las interacciones entre los aprendices. No obstante, se enfoca en la segunda dimensión, que consiste en definir los apoyos como recursos que potencian la capacidad de un centro educativo para manejar la diversidad. Además, en la última dimensión, se abordan las actividades en el aula diseñadas para superar las barreras actitudinales, físicas, sociales y ambientales, con el fin de asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Ahora bien, qué tipo de aprendices forma el SENA y esto cómo influye en las prácticas pedagógicas de aprendices con discapacidad, I9 “¿Qué hago yo ahí? le doy tres órdenes al tiempo y no lo puede hacer, porque tiene que lavar, tiene que desinfectar, tiene que pesar y medir [...] él no va a poder trabajar nunca en la industria ¿para qué lo engañamos?” Será entonces la formación de aprendices para un mundo tecnificado, del qué hacer constante, y de la mirada de la inmediatez, del correr, y de lo urgente.

Se asume una mirada frente a la discapacidad basado en experiencias y formación propia de los aprendices como ya se relacionó la voz de I6 “yo dure 25 años en la industria [...] y yo sé lo que le van a pedir allá”. Y que incide en el mismo punto, una formación con infinitas promesas de inclusión, pero con desigualdades sostenidas y duraderas en el día a día.

Se ha simplificado el hecho de enseñar con el tiempo. Es mejor la enseñanza de los griegos, la de enseñar como mostrar, como señalar, como apuntar hacia algo, como indicarlo y como ofrecerlo. Si adoptamos ese sentido para enseñar es posible que la tarea de educar también sea entendida como una responsabilidad de transmitir el mundo en forma de vidas y no dejar solos a los demás apenas con sus propios recursos para que se las arreglen como puedan. (Skliar, 2017, p. 30)

Analizar las prácticas pedagógicas se transformó en un ejercicio que fue más allá de la simple observación; se convirtió en una interacción profunda con las voces de quienes son protagonistas en el acto de enseñar. Este análisis revela que la enseñanza no se limita a la mera transmisión de conocimientos, incluso cuando la organización curricular, las guías de aprendizaje o la ruta de formación en esta institución son las mismas. En realidad, lo que se despliega es una diversidad de perspectivas de los instructores, enraizadas en una combinación

casi inamovible de sus creencias, experiencias, saberes y las construcciones que han desarrollado a lo largo de su carrera docente.

Muchos de los entrevistados han dedicado más de cinco, diez e incluso treinta años a la institución, enfrentándose a procesos que permanecen constantes, pero con una particularidad clave: la diversidad de los aprendices que llegan a las aulas, o "ambientes de formación" como se les denomina.

Al analizar las prácticas pedagógicas, se evidenció que es crucial impartir conocimientos técnicos basados en la realidad y la experiencia práctica. Sin embargo, la presencia de personas con diferencias plantea un reto considerable, ya que no siempre se cuenta con las herramientas necesarias para abordarlo. Esto nos lleva a otra reflexión final: la importancia de replantear, a partir de las voces y experiencias pedagógicas, lo que realmente implica *la discapacidad en un entorno de aprendizaje orientado hacia lo laboral*, el mercado y el empleo.

La discapacidad se convierte en un término que debe ser mencionado, ya que es parte de las prácticas pedagógicas y surge de la necesidad de encontrar caminos que permitan la participación de todos y todas en igualdad de condiciones. Sin embargo, las voces reflejan que la discapacidad se manifiesta en cuerpos que como Rodríguez-Díaz y Ferreira (2010) señalan que aunque nuestra sociedad ha aceptado la diversidad, la discapacidad aún no se considera parte de lo "diverso aceptado" porque desafía las ideas de "normalidad" que la sociedad, influenciada por el capitalismo, ha establecido en aquellos cuerpos que desafían la norma, que no encajan en lo considerado "normal" y para los cuales es difícil justificar por qué se preparan para trabajar.

Sin embargo, la noción de discapacidad en los cuerpos está impregnada por una ilusión de inclusión, una inclusión que parece estar cargada de obligaciones normativas, pero que, según

las voces escuchadas, aún no aborda lo realmente importante: el reconocimiento del otro, el ajuste necesario, la ruta adecuada y la transformación de los paradigmas sociales excluyentes. Aunque se promete un lugar para los aprendices con discapacidad, no se les garantiza un proceso continuo y adecuado que realmente les permita integrarse plenamente.

Se habla entonces, en la política de inclusión de reconocer la diversidad en los ambientes y por consiguiente en las prácticas pedagógicas, sin embargo, este término tan importante y a la vez tan confuso como *diversidad* refleja en las voces recogidas un significado con una predisposición hacia lo malo, lo extraño, lo que no se sabe nombrar o quizá, eso que está ahí, pero nadie sabe como manejarlo y asumirlo.

Este término supone la particular idea de que a pesar de que son sujetos diversos y de derechos debe existir de algún modo la forma de que vuelvan al camino de lo normal, de lo que debería ser socialmente visto en una competencia hacia lo laboral. Ahora bien, no hay diversidad que sea única y a la vez que tenga un paso a paso para ser lograda, sin embargo, se ha obviado en este recorrido por la inclusión algo importante y es la prisa y rapidez del mismo. Como lo expone Skliar (2017) en su libro *Pedagogías de las Diferencias*:

Pero como no hay tiempo juzgamos, y nada de la actualidad institucional educativa parece mostrar que se ha intervenido en las intensidades del tiempo pedagógico. Muy por el contrario, todo sigue estando preso de la voracidad, la urgencia, la celeridad. (p.83)

Los instructores y aprendices recorren un camino lleno de apuro, contra reloj y rápido, aún desde el punto de vista de los meses recorridos por la formación se dispone de 6 meses aproximadamente para que un aprendiz adquiera un conocimiento teórico y así en sus otros 6 meses pueda desenvolverse en un mundo laboral que aún no conoce su realidad y que es posible

se enfrente a contextos donde no entienden cómo pasar de un ajuste pedagógico a un ajuste razonable en relación con su área laboral en otras palabras lo que se encuentra fuera de la normalidad no es lo anormal, sino el tiempo.

Al revisar estas reflexiones finales, se destacan las conclusiones que, a la luz de las opiniones recogidas, evidencian la falta de recursos y formación para los instructores en temas de inclusión, así como la falta de claridad en las rutas de acceso y ajustes necesarios para la población con discapacidad.

El objetivo de esta reflexión no es juzgar, sino profundizar más allá de las afirmaciones comunes sobre inclusión. La perspectiva sobre la inclusión se enmarca dentro de la dicotomía entre lo normal y lo anormal. Sin embargo, la reflexión propuesta va más allá al señalar que esta visión, construida a lo largo de los años y reflejada en las experiencias, formación y la experiencia de los instructores, revela una brecha considerable entre las normas establecidas por la política y la realidad cotidiana de las prácticas educativas o como lo dice Skliar (2017) es una posición un punto de partida, una dimensión inaugural, revela la posición de quien mira, desde donde mira, que altura se atribuye al mirar, y en qué lugar ubica al que está mirando.

En estas reflexiones también se considera la influencia de un currículo estandarizado, es decir, un único camino diseñado para abarcar a todos los aprendices. Para los instructores que, como se mencionó, han trabajado durante muchos años en la institución, la idea de implementar ajustes razonables o cambios significativos en la práctica puede parecer inviable. Este enfoque rígido del currículo afecta directamente la forma en que se lleva a cabo la enseñanza.

Cada programa tiene su propia estructura y nos basamos en eso, que sabemos tiene la competencia que yo debo implementar. Hay algunas competencias que ya

tienen guía, entonces yo tomo esa guía y le hago mis ajustes. Pero hay otras que estoy trabajando ahorita que no han conformado guías entonces ahí trabajo bajo mi experiencia porque yo soy administradora hotelera, entonces bajo lo que yo sé que tienen que hacer voy construyendo mi guía con todo lo que nos piden aquí, pero con la guía básica preparo actividades (I5).

Se plantea la necesidad de revisar la política de inclusión para ofrecer a los instructores una variedad de opciones y enfoques que les permitan atender a todos los aprendices, teniendo en cuenta sus metas de aprendizaje. Esta flexibilidad podría contribuir a una nueva concepción de la diversidad hacia la diferencia. Tal como lo expresó Levinas (1997) citado por Skliar (2007), se debería dejar de ver al otro como una intrusión en nuestro espacio y, en cambio, reconocer al otro como una unidad, como parte de un "nosotros".

Finalmente, se reflexiona sobre la relación entre el tiempo y la inclusión en instituciones públicas como el SENA. En el contexto de la formación para el trabajo, el tiempo es rápido y genera tensión aún más cuando el conocimiento en la práctica debe ser adquirido para la elaboración de tareas. Es difícil pensar que los aprendices necesitan más tiempo, un ajuste en sus metas de aprendizaje y que quizá la elaboración de tareas no sea la más rápida en comparación con otros aprendices. Como menciona el testimonio de I6: “Para asegurarme de que las tareas se hagan bien, tengo que estar presente, pero uno no siempre tiene tiempo para pasar dos horas con cada aprendiz”. La falta de tiempo no es culpa de los instructores ni de la institución; el problema radica en las expectativas de la industria y los estándares que exigen resultados rápidos y efectivos.

Las industrias, los mercados y, en última instancia, la educación, han adoptado la idea de que cuanto más rápido se haga algo, mejor. Esto crea una tensión evidente en la investigación, ya que, como se muestra en los anexos, la inclusión frecuentemente se percibe como un obstáculo en este contexto. Si las evaluaciones, contratos o prácticas deben completarse rápidamente, tener un aprendiz que requiere más tiempo se convierte en un desafío. Esta situación plantea una pregunta o una reflexión final sobre la dificultad de implementar cambios significativos cuando el tiempo y la eficiencia son prioritarios, dejando un sentimiento de insatisfacción y la sensación de que lograr una inclusión efectiva es complicado y difícil de mantener.

En el apartado anterior, se mostró cómo las "palancas" de la inclusión permitieron escuchar las voces de quienes habitualmente no son escuchados y darles un lugar a aquellos que parecen no tenerlo al convertirse en esas herramientas y estrategias que les permite a los instructores llegar a los aprendices con discapacidad, son estas, entonces parte importante de estas reflexiones finales. Pues, los instructores a pesar de que no reconocen la infinidad de palancas usadas desde la experiencia educativa y de los componentes de la práctica si están en constante tensión, cuestión e inquietud por la población lo cual definiré para terminar este apartado como el primer paso para una inclusión real, la cual, parte de la cotidianidad y de ese conjunto de situaciones que en su momento se resuelven y le dan lugar a la construcción de Educación inclusiva.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de la presente investigación y que pretenden culminar, y a la vez dejar una gran iniciativa frente a temas relacionados con la Educación inclusiva. Empezaré con el objetivo principal el cual es analizar las Prácticas Pedagógicas de instructores SENA en los ambientes de aprendizaje con aprendices con discapacidad, dicho objetivo que al principio no tenía un camino o ruta clara debido a el desconocimiento que se tenía de la enseñanza y de la formación SENA, revisó de manera juiciosa aquello que se cree es una práctica pedagógica inclusiva, debido a la Política De Inclusión SENA y a comparar las mismas desde tres paradigmas lo jurídico, lo político y lo ético.

Las prácticas pedagógicas en el SENA son guiadas por un currículo y un diseño estructurado y que se piensa desde llevar lo teórico a lo práctico, es ético desde la inclusión pensar que todos y todas sin importar la condición o características propias sean parte de manera eficaz e inclusiva, por ende, los instructores desde los ambientes de formación garantizan un plan de ajustes razonables con el fin de que todos los aprendices cumplan con ese propósito curricular. Esto lo expresa desde lo jurídico un conjunto de normativas las cuales ponen sobre la mesa el derecho a la formación que tiene la población con discapacidad.

Esto se entiende en la primera lectura que se realiza a la política de inclusión del SENA, sin embargo, estos tres paradigmas no describen en su totalidad el sentir – pensar – actuar de la Educación Inclusiva, lo que quiere decir, que es justo en la cotidianidad de las prácticas que estos tres paradigmas se sitúan en otras categorías que nombraré a continuación: El conocimiento práctico que en esta investigación se movía en las practicas pedagógicas por lograr una formación para el trabajo ¿Cómo acercar a un aprendiz a la realidad de la práctica?, las teorías implícitas o experiencia educativa que en la práctica pedagógica se mostró como una categoría

importante al observar la esencia que un instructor SENA tiene a la hora de compartir sus saberes, su historia y en el hecho de compartir su conocimiento teórico – práctico.

En esta categoría también se concluye que a pesar de tener teorías implícitas solidas en el conocimiento de una práctica laboral en términos de Educación Inclusiva surgen cuestionamientos frente al “ser pedagogo”, y con esto me refiero a el acto de enseñar y dialogar con los saberes en un aula que tiene diversidad de pensamientos, de características o en este caso de la población que como se mostró en las voces es difícil de llegar. Escuchar de manera constante el “yo no me formé para esto” demuestra que la normatividad SENA en inclusión, si bien, habla sobre un lugar para todos y todas descuida la formación en inclusión para los instructores que en su mayoría no son licenciados o pedagogos.

Por otro lado, a lo largo de la investigación desde la observación y participación, a pesar, de que un instructor manifestaba que no sabía qué hacer con la población con discapacidad, en las competencias o formación se empleaban diferentes herramientas o estrategias que como llame en su momento se convierten en “palancas” y es justo en la cotidianidad de las prácticas que los instructores desempeñan estrategias, ajustes razonables, y reconocen la población justo desde un paradigma social de la inclusión.

Se concluye que las estrategias utilizadas en las prácticas pedagógicas se fundamentan en su mayoría desde lo didáctico, desde el aprendiz u otros asuntos como “no tengo tiempo” o para emplear una estrategia necesito un apoyo externo. El siguiente objetivo de la investigación es contrastar las concepciones individuales de los instructores acerca de las características y prácticas que definen un aula inclusiva donde se concluye que cada concepción ha tenido un acercamiento con la inclusión, pero, que demuestra aquellos paradigmas o imaginarios que se han construido a lo largo de los años sobre discapacidad – inclusión – Educación Inclusiva. Se

hayamos entonces voces que recaen en concepciones médicas, rehabilitadoras y tradicionales al emplear términos como “problema de aprendizaje” “retrasos mentales” o “son angelitos”.

El último objetivo es conocer las percepciones y experiencias de los aprendices con discapacidad en relación con su formación para el trabajo y las prácticas pedagógicas en las que participan, el cual, se concluye como la oportunidad que tuvo la investigación de conocer la perspectiva por aquellos de los que tanto se habló en la tesis. Resultó inesperado que la mayoría de aprendices en las entrevistas o en el caminar de su cotidianidad contaban y mostraban que se sentían satisfechos con la oportunidad de formarse para un trabajo.

Justo aquí, llega la conclusión y la relación sobre la formación para el trabajo pero también para un mercado laboral que está en constante cambio y que cada vez es más exigente en términos técnicos, estos aprendices, asisten a las formaciones en su mayoría de manera puntual, cumplida, son aprendices que se destacan por su participación y en la mayoría de los casos las dificultades que se perciben desde un inicio y realizando los ajustes razonables pertinentes permiten que los aprendices cumplan con éxito su formación.

La cuestión ahora, es pensar qué pasa después. En la mayoría de los casos los aprendices con discapacidad realizan sus prácticas en empresas que conocen sus condiciones y cuentan con la oportunidad para seguir trabajando en dichas compañías, pero, otros no continúan y es angustiante que a pesar de tener un título y una formación que certifica las competencias adquiridas aún quedan en el aire, pues, no consiguen una oportunidad o un camino para cumplir esos sueños.

El SENA como entidad pública y responsable de dicha formación para los colombianos tiene una gran influencia en el sector laboral, se concluye que dicha institución cumple con la

normatividad política, pública y social en tanto a abrir su formación a todas las poblaciones con discapacidad u otras condiciones y características. Sin embargo, y como ya se explicó la política de inclusión debe ser un asunto que tenga vida, relación, participación de los protagonistas (instructores, aprendices), que apueste por figuras que sepan de inclusión y que apoyen el proceso de aprendizaje para los instructores y aprendices. Ahora bien, también se muestra una gran oportunidad a la hora de hablar de un currículo ¿Cómo flexibilizarlo? ¿Cómo adaptar las nuevas tecnologías, saberes y oportunidades a los diseños curriculares? ¿Cómo hacer que un instructor(a) tenga la posibilidad de tener herramientas que le permitan construir una formación para todos(as) sin importar su diagnóstico, sus características o condiciones?

La propuesta inicial al llegar como investigadora y educadora especial al SENA inicialmente, fue revisar quiénes eran realmente los aprendices con discapacidad, se concluye de este proceso significativo que los aprendices con discapacidad son más que un lugar en una lista, que una atención de 10 minutos o quizá de solo nombrar un número total de aprendices con dicha condición. La investigación permite reconocer que hay un proceso detrás de ello, la postulación al programa de formación, la inscripción, la prueba de admisión, la entrevista, la ubicación según el centro de formación, el programa, la asignación de ficha (compañeros), sus instructores, sus prácticas, sus talleres, su práctica laboral, su graduación, ser egresados.

Es un camino que parece sencillo pero que al estar presente desde la etnografía permitió ver más allá, en tanto a, las relaciones sociales, los imaginarios, las palancas, las estrategias que nadie conoce pero que pasan justo ahí al cerrar la puerta. Cada instructor con su propia experiencia educativa y con la construcción que por años ha tenido en el sector laboral explica de manera puntual y sencilla un conocimiento. Por años, estuve convencida de que la práctica es lo último, primero es importante lo teórico, comprender de donde viene un conocimiento, etcétera.

Sin embargo, cada encuentro y observación desde la formación SENA permitió entender que para la formación laboral es más valioso relacionar la práctica, lo cotidiano, lo común, lo habitual y lo rutinario.

Con esto concluyo que la formación SENA con los ajustes pertinentes se convierte en un escenario lleno de oportunidades para la formación de personas con discapacidad, qué valioso para ellos y ellas aprender haciendo más que aprender imaginando. Enseñar a personas con discapacidad en un contexto tan estricto, pero a la vez tan lleno de oportunidades de aprendizaje concluyó que las practicas pedagógicas no solo son un acto de transmisión de conocimientos o de un ejercicio de hablar y tomar lo que se pueda.

La práctica pedagógica es el espacio donde se reúne la experiencia educativa del instructor(a), los conocimientos prácticos, las teorías implícitas, el currículo, pero también y a modo de conclusión los sujetos que se mueven en dicho espacio. Las practicas pedagógicas no son estáticas, universales, no puede ser igual una a la otra, quizá, el currículo o la esencia de la institución marque un camino y una ruta a seguir, pero la práctica es única y define la esencia de cada instructor. Puedo asegurar que cada formación en la que participé fue diferente una a la otra y no solo porque los contenidos eran diferentes, me refiero, a todos los componentes que nombré y que no pueden desarticularse ni moverse de manera individual.

La investigación afortunadamente deja más inquietudes que preguntas, con esto aclaro, que la etnografía desde la socialización desata curiosidad, interés y entusiasmo debido a que existen más caminos que aún se desconocen y que no se escriben. La educación especial, por ejemplo, ha tenido un recorrido significativo en investigación y, por ende, las inquietudes que deja este espacio relacionado a la construcción de Educación Inclusiva van hasta encontrar esas situaciones que generan un universo cultural y social para la inclusión. La pregunta inicial de la

investigación fue “¿cuáles son las prácticas pedagógicas que se implementan en la formación para el trabajo con aprendices con discapacidad?”

Esta se transformó, ya no fue “cuáles” fue “cómo” “qué tienen esas prácticas” “por qué son diferentes la una a la otra” “quién las ejerce” “a quiénes impacta” “cómo se mueven esas prácticas desde la inclusión” cuando la etnografía abrió el camino para comprender que una práctica pedagógica necesita ser inclusiva y con ello se llegó a la política de inclusión, todos la conocían, pero cómo se movía esta política en sus prácticas.

Para finalizar, las teorías implícitas, que surgen de la experiencia cotidiana en el ambiente educativo, ayudan a los maestros a ajustar sus métodos y atender las necesidades individuales de los estudiantes. La falta de capacitación en inclusión puede dificultar la aplicación efectiva de estas teorías, resultando en prácticas que, a pesar de ser bien intencionadas, no logran acabar con la exclusión. Los docentes consideran importante recibir una formación continua y profunda que les permita no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades para gestionar la diversidad de forma efectiva y superar las limitaciones de las prácticas pedagógicas tradicionales. Es importante adaptar el enfoque de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, combinando teoría y práctica de forma flexible y considerando sus ritmos de aprendizaje y características únicas.

Referencia bibliográfica

Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5, 23-42.

https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/5_2_003/623

Alarcón, R. (2022). La formación para el trabajo y el paradigma de formación por competencias. La educación superior y el mercado laboral. *Revista Cálida de Educación*. 16, 143-156.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n16.434>

Aldaba, A. (2005, 10 de junio) El habitus, generador del saber en la práctica docente. [Ponencia] *Congreso Regional de Investigación Educativa, Zacatecas*.

<https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/26/26>

Aristimuño, A. (2011). La inclusión como objetivo en el fracaso escolar en la Secundaria Básica de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5(2), 59-81.

https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/5_2_005

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56

<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>

Bejarano, L. (2020). Las prácticas pedagógicas con enfoque diferencial en el Sena y la comunicación aumentativa y alternativa. *REDIIS/Revista De Investigación E Innovación En Salud*, 3 (3), 90-99.

<https://doi.org/10.23850/rediis.v3i3.2979>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación*, 4 (3), 1-15.
<http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2008). *La constitución del currículum como ámbito de estudio y práctica profesional*. En *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Burgos, D. y Cifuentes, J. (2015) La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos* 17 (2), 118 – 127.
<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/17210/773>
- Carrillo, S. Forgiony, J. Rivera, D. Bonilla, N. Montanez, M. y Alarcon, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*,39(17),15.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391715.html>
- Cerón, A. (2019). Habitus, campo y capital. Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés. *Cinta de moebio*, 66, 310-320.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300310>.
- Coincaud, C. y Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las practicas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista RUEDES*. 3 (2), 18-39.
<https://bdigital.uncu.edu.ar/4340>

- Corbella, B. (2009, del 7 al 9 de febrero). Hacia una educación inclusiva: el caso de los alumnos con parálisis cerebral. Salamanca. *III Congreso sobre "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativa"*. Salamanca.
- Cossio, J. (2013). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10(1), 14-23
- Cuervo, E. y Cruz, J. (2006). *Lineamientos para la integración de competencias: Un pretexto para el diálogo pedagógico*. Producciones SENA
- Cuomo, N. e Imola, A. (2008). Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista educación inclusiva*. 1(1), 49- 58.
- Decreto 1404 de 2009. *Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones*. 16 de diciembre 2009.
- Decreto 2020 de 2006. *Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo*. 16 de junio 2006
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2024). *Boletín técnico de mercado laboral personas con discapacidad*.
<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/GEIH/bol-GEIHMLPD-jul-sep2024.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, L. y Rodríguez, L. (2016) Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona*

Próxima, 24, 43-60.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806005>

Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 5 (2), 153-170.

<https://hdl.handle.net/20.500.12365/18037>

Escudero, J. (2012, mayo 2010) La educación inclusiva, una cuestión de derecho, en Infancias derechos y educación. [Conferencia]. *Congreso Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Granada.

<https://doi.org/10.6018/educatio>.

Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa. En: Ramírez, I. (Ed) *Voces de la filosofía de la educación*. (p.p. 173-204) CLACSO, Del lirio de S.A.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial norma.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Ediciones Unisalle.

Hoyos, S. (2014). Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza. *Reflexiones y saberes*, 1(1), 47-54.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de Julio, Congreso de la República.

Mejía, C. y Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Revista Sophia*, 11(2), 223-236.

Melo, J. y Villamizar, M. (1994) *Formación Profesional para el Tercer Milenio*. Publicaciones SENA, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.

Mosquera, C. (2015). Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 65, 217-228.

https://www.researchgate.net/publication/302031501_Rumiar_sobre_el_positivismo_o_trasformar_la_practica_educativa_pedagogica_docente

Nieva, J. y Martínez, O. (2017). Una nueva perspectiva de la formación docente en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia *Revista Cubana Educación Superior*, 36 (1), 109-119.

Orrego, J. y Toro, L. (2014). Relaciones vitales: el aula como escenario permanente de investigación. *Praxis y Saber* 5, 10, 121-139.

<https://doi.org/10.19053/22160159.3025>

Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 128-143.

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>

- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales. la ed, Buenos Aires*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Ossa Montoya, A. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44*, 102-118
- Peñaherrera y Cobos. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*, 121- 132.
- Resolución 1726 de 2014 (SENA) Por la cual se adopta la Política Institucional para la atención de las personas con discapacidad. 12 de agosto de 2014.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010) Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología, 68 (2)*, 289 – 309.
<https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>
- Saavedra, J. y Medina, C. (2012). *Formación para el trabajo en Colombia*. Universidad de los Andes–Facultad de Economía. CEDE.
<http://hdl.handle.net/1992/8334>
- Sáez Alonso, R. (2017). Teoría de la educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica. *Revista Boletín Redipe, 5(8)*, 19-38.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/25>
- Salceda, M. y Ibáñez, A. (2014) *Adaptación del Infex for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar*. Universidad de Barcelona, Universidad de Cantabria, España.

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (2011) *Lineamientos de planeación Operativa: SENA incluyente*. Producciones SENA

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (2011). *Informe de Gestión 2011* Dirección General
Dirección de Planeación y Direccionamiento Corporativo Grupo de Gestión de la
Información y Evaluación de Resultados.

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (2014) *Manuales de Política de Inclusión la Formación Integral Profesional*. Producciones SENA.

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (2014). *Proyecto Educativo Institucional SENA*.
Dirección de Formación Profesional Integral y Grupo Aseguramiento de la Calidad
SENA – Dirección General.

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (2018) *Pacto de Convivencia y Reglamento del Aprendizaje Sena - Dirección de Formación profesional, Dirección General*. Producción
SENA.

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (s.f.) *Glosario SENA*. Bogotá, D.C.
<https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/paginas/glosario.aspx>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Tamayo, J. (2017 del 20 al 24 de noviembre). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. [conferencia] *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>

Unicef. (2007). *A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL*. New York:
Division of Communication, Unicef

Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista educación inclusiva*, 1 (1), 119-139.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/24/23>

Yarza, A. (2007) Algunos modos de historiar la Educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), 173-188.

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200003>.

ANEXOS

Los anexos se encuentran organizados en el siguiente link de DRIVE organizados de la siguiente manera:

1. Transcripción de entrevistas
2. Evidencia de participación y eventos – aporte etnográfico
3. Matriz Voces Instructores
4. Descripción sobre lo común, diferente y particular
5. Validación de entrevistas etnográficas, grupo de profesionales
6. Matriz de Estado de arte, fichas y reseñas

Link:

<https://docs.google.com/document/d/1NVYfWIAbJKnnJaPINN7eCDzQ3JQnSZeV/edit?usp=sharing&ouid=105383143825378836739&rtpof=true&sd=true>