

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL TECNÓLOGO DE
GESTIÓN EMPRESARIAL DEL CENTRO DE SERVICIOS FINANCIEROS DEL
SENA, ASOCIADO A LA NOCIÓN TALENTO HUMANO**

INVESTIGADORA

ANA ADELINA CALDERÓN BERMÚDEZ

Economista

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2019**

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL TECNÓLOGO DE
GESTIÓN EMPRESARIAL DEL CENTRO DE SERVICIOS FINANCIEROS DEL
SENA, ASOCIADO A LA NOCIÓN TALENTO HUMANO**

INVESTIGADORA

ANA ADELINA CALDERÓN BERMÚDEZ

**Tesis presentada como requisito parcial
Para optar el título de Magíster en Educación**

DIRECTOR

GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

PhD. EN EDUCACIÓN

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2019**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., 19 de agosto de 2019

Dedicatoria


A la Luz Divina generada en mi corazón por esa bella energía que fortalece y guía cada paso que doy. A la memoria de mi madre Carmen Rosa Bermúdez de Calderón (Q.E.P.D.) y el reconocimiento a mi padre José Nicanor Calderón Ramos, como seres inspiradores gracias a su ejemplo de constancia, trabajo, disciplina y fortaleza. A mis hijas Mayra Alejandra y Jessica del Pilar, seres absolutamente inspiradores de todo mi ser. A mi esposo Jairo Hoyos Díaz quien ha tenido la paciencia y amor para acompañar mis metas. A todos y cada uno de los miembros de mi familia, tanto directa como política, quienes han respetado mi ausencia en momentos familiares. A Tábata, Chiqui y Kira, seres fieles e incondicionales con su compañía. A todos mis compañeros docentes del Centro de Servicios Financieros del SENA, por su dedicación y compromiso en la construcción de conocimiento escolar en cada una de las nociones que orientan.

Agradecimientos

A los profesores que dirigieron en diversos momentos este proyecto de tesis de grado: PhD. Jorge Ortega, Magister David Andrés Sánchez Bonell y PhD Gerardo Andrés Perafán Echeverri, quienes enriquecieron con su conocimiento paciencia y sabiduría cada uno de los apartados de este documento.

A la institución Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y concretamente a quienes hacen parte como docentes/ instructores del Centro de Servicios Financieros, especialmente la instructora Nidia Cortés Arévalo quien hizo parte del apoyo directo en la investigación, permitiéndome “invadir” su ambiente de formación para observarle y documentar cada una de sus sesiones. De igual manera, a quienes apoyaron este proyecto desde el inicio de la idea, permitiéndome realizar las observaciones requeridas dentro de la institución, Mónica Andrade Ríos, Jorge Enrique Cifuentes y Jorge Alberto Betancourt Rodríguez.

A mis hijas Jessica Hoyos Calderón y Mayra Alejandra Hoyos Calderón, quienes, con su paciencia, tiempo, recursos y fortaleza, mantuvieron mi fe en la consecución de la meta trazada frente a este proyecto de tesis de grado.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Education of Educators</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página VI de 137	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Conocimiento Profesional Específico del docente del Tecnólogo en Gestión empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA asociado a la noción Talento Humano.
Autor(es)	Calderón Bermúdez Ana Adelina
Director	PhD. Gerardo Andrés Perafán Echeverri
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 103p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Conocimiento profesional docente, Saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas, noción escolar talento humano.

2. Descripción
<p>Con el fin de optar al título de maestría en educación, se desarrolla la presente Investigación cuyo objetivo es comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantiene el docente de tecnólogo en gestión empresarial del Centro de Servicios Financieros del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) asociados a la noción escolar de talento humano; esta investigación es enmarcada dentro del énfasis de evaluación y gestión educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, concretamente en el grupo de investigación por las aulas colombianas – INVAUCOL .</p> <p>Este grupo de investigación indaga sobre el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares, línea de investigación con enfoque alternativo, liderada por el PhD.</p>

Gerardo Andrés Perafán Echeverri, por ello, se indagó sobre el conocimiento profesional del docente de tecnólogo en gestión empresarial del centro de servicios financieros del SENA, asociado a la enseñanza de la noción escolar talento humano, abordado desde la integración de los cuatro saberes que posee el docente y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes (EEF) así: saber académico con EEF de la transposición didáctica, los saberes basados en la experiencia cuyo EEF es la práctica profesional, teorías implícitas y su EEF la cultura institucional, cerrando con Guiones y rutinas cuyo EEF es la historia de vida; por ello se comprendió e interpretó la complejidad que le es propia a este docente dado que se identificó caracterizó y evidenció dicha integración.

3. Fuentes

- Angulo Rasco, F. (1986). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. Cádiz: Paidós.
- Ángel Cuervo, Z. (2013). El Conocimiento Profesional del profesorado de matemáticas asociado a la noción de Número Entero. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no*. (N. Fiorito de Labrune, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Ballenilla G., F., & Porlan Ariza, R. (Junio de 2003). *El practicum en la formación inicial del profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de Caso*. Tesis, Universidad de Sevilla, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Sevilla.
- Barinas, P. G. (2013). *Conocimiento Profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de Célula*. Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barraza B., W. E. (2014). El conocimiento profesional Docente Específico del profesorado de matemáticas asociado a la noción función escolar. Bogotá.
- Begoña, M. (1992). Técnica y Métodos en investigación cualitativa. En S. d. Universidade da Coruña (Ed. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa. 1*, págs. 101-116. España - País Vasco: Universidade da Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Biddle, B. J., & Anderson, D. S. (1989). Teoría, Métodos y Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza II. En M. C. Wittrock, & U. N. Australiana (Ed.), *Teorías y Métodos* (págs. 93-184). Barcelona, Buenos Aires y Méjico: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). Revista de curriculum y formación del profesorado. *Profesorado*, 9(2), 1-39.
- Chárriez Cordero, M. (diciembre de 2012). 5. (Revista Griot) Recuperado el 21 de 11 de 2015, de <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Clandinin, D. J. (1986). El Conocimiento Personal Práctico. En J. F. Angulo Rasco , *IX De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente* (Universidad de Cádiz ed., págs. 291-299). Cadiz, España.
- Clark , C. M., & Peterson, P. L. (1990). Procesos de Pensamiento de los Docentes. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos* (págs. 443-475). Barcelona: Paidós.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Columbia University. Toronto: Teachers College.
- Cortés Arévalo, N. J. (14 de Abril de 2018). Entrevista Técnica de estimulación del Recuerdo. (A. Bermúdez, Entrevistador)
- Documento asesorado y presentado por el Comité nacional de Formación - SENA. (1997). *ESTATUTO FPI Acuerdo 00008 de 1997*. Bogotá.
- El Espectador. (31 de 12 de 2017). Redacción vivir. Recuperado el 01 de 02 de 2018, Disponible en <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/sena-formo-13-millones-de-aprendices-en-2017-articulo-731188>
- Elbaz, F. (1983). *The teachers "practical knowledge"*. Curriculum Inquiry, 11(1), 43-71.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En M. (Wittrock, Métodos Cualitativos y de Observación). España: Paidós. págs. 1-297.
- Espinosa Porras, S. C. (2013). *El Conocimiento Profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de Escritura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, C. M. (s.f.). *El pensamiento de los profesores. en g. c. Marcelo, el pensamiento de los profesores*. CEAC. Barcelona, España: (págs. 99-107).
- Garrittz, A., & Trinidad Velazco, R. (abril de 2004). El Conocimiento Pedagógico de Contenido. *revista educacion quimica*, 15(2), 1-6.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. *Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-11.

- Huchim A., D., y Reyes, C., R. (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa*. Actualidades Investigativas en Educación, 1-27.
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid.1-28
- Legis. (2012). *Constitución Política de Colombia* (27 ed.). Bogotá: Legis Editores S.A.
- Ley 115. Congreso de la república de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994
- Moreira, M. A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias (14).
- Perafán, G. A. (2004). *Referentes Epistemológicos de los profesores de física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G., A. (2013). *Conocimiento profesional docente: Caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo*. Estado de la enseñanza de las ciencias. 2000-2011 (pág. 1 a 27). Bogotá.
- Perafán, G. A. (2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. Folios, 83-93.
- Perafan, G. A. (2004). *La Epistemología del profesor sobre su propioconocimiento profesional*. Bogotá, Colombia: impresiónArte
- Perafán, G. A. (2015). (V. E. Galán, Ed.)
- Pérez, I., A., y Gimeno, J. (1988). *Pensamiento y Acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Infancia y Aprendizaje, 42,37-63, 38-63.
- Porlán, A., R; Rivero G, A., y del Pozo, R. (1997). *Conocimiento profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría Métodos e Instrumentos*. Enseñanza de las Ciencias, 155-171.
- Porlán, A., R; Rivero G, A., y del Pozo, R. (1998). *Conocimiento profesional y Epistemología de los profesores II: Estudios Empíricos y Conclusiones*. Enseñanza de las Ciencias, 271-289.
- Porlán, R., y Rivera, A. (1998). *Una Propuesta formativa en el área de Ciencias* (1ª ed., Vol. 8). Sevilla: Diada Editora S. L., 1-197.
- Reina R., M. Y. (Octubre de 2015). *Conocimiento Profesional Específico del profesorado de tecnología asociado a la noción Diseño*. Bogotá.

- SENA. (1997). Acuerdo 00008 de 1997. *Documento asesorado y presentado por el Comité nacional de Formación - Estatuto FPI. Servicio Nacional de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia
- SENA. (30 de 09 de 2013). *WWW.SENA.EDU.CO*. (Compromiso, Editor) Recuperado el 12 de 03 de 2017, de <http://compromiso.sena.edu.co/mapa/descarga.php?id=337>
- SENA. (2019). *Compromiso. Sistema Integrado de Gestión y Autocontrol*. Recuperado el 2019 de 01 de 26, de COMPROMISO: (11 de 11 de 2019).
<http://compromiso.sena.edu.co/index.php?text=inicio&id=3>
- Shulman, L. S. (1989). *Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza. La Investigación de la Enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. En E. W. (Eds.), *La Investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos* (1ª ed., págs. 9-67). Barcelona, España: Piados Ibérica S. A.
- Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. (A. Ide, Ed.) *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva Ramirez, J. E. (2015). *El conocimiento Profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de Multiplicación*. Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4 ed.). (R. Filella, Trad.) Madrid, España: Morata S. L.
- Tinjacá, B. F. (2013). *El Conocimiento Profesional Específico del profesorado de química asociado a la noción de Nomenclatura Química*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Troncoso Pantoja, C. (2017). *Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. *Rev. Fac. Med.* 2017, 65(2), 329-332.
- Wittrock, M. C. (1989). *Handbook of Research on Teaching*. España: Centro de Publicaciones del M.E.C. Paidós, Ibérica, Educador S.A.1-475

4. Contenidos

Este trabajo consta de tres apartados principales, en el primero se aborda una descripción del marco referencial, basado en la mirada con que ha sido observado el docente históricamente por los investigadores de la enseñanza, iniciando con el enfoque conductual, (instrumental), seguido del enfoque cognitivo (pensamiento), posteriormente se referencia la mirada alternativa, del docente como poseedor de un conocimiento desde su uso (CDC), enmarcado de cuatro saberes que le son propios, los cuales son observados como deshilvanados, desintegrados y/o yuxtapuestos; para cerrar con el mismo enfoque alternativo pero no como poseedor de conocimiento disciplinar, sino como constructor de sentido en la enseñanza de categorías particulares; en el segundo apartado se presenta la metodología con los tipos de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de información y sistema de análisis de información (Analytical Scheme), por último se muestra el análisis de la información y los resultados obtenidos sobre el Conocimiento Profesional Específico del docente de Tecnólogo en Gestión empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA asociado a la noción escolar Talento Humano y los cuatro saberes integrados. Cerrando con las conclusiones.

De otra parte, el cuerpo del trabajo consta de la introducción, objetivos, justificación, bibliografía y anexos.

5. Metodología

Esta investigación acude a un estudio de caso, observado en el Centro de Servicios Financieros del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), con un docente del programa Tecnólogo de Gestión Empresarial, para comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantiene el docente, en la enseñanza de la noción escolar talento humano, identificando, caracterizando y evidenciando la complejidad que le es propia dada la integración de sus saberes, como intelectual de la cultura.

La metodología desarrollada es de tipo cualitativo con enfoque interpretativo, para la cual se realizó observación de las sesiones de formación (clase), teniendo en cuenta los registros documentados de cada una estas en audio, video y protocolo de observación , al igual que la entrevista semi estructurada, e instrumentos de análisis de la misma tales como el analytical scheme, análisis de documentos oficiales y técnicas como pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo y finalmente para concluir el análisis, se cierra con la triangulación y construcción de categorías. Estas categorías se construyeron basadas en la transcripción de las grabaciones de audio y video y la respectiva categorización por episodios , a su vez se subcategorizaron dichos episodios teniendo en cuenta el saber académico al cual se aludía en esta construcción, para finalmente realizar a la docente participe en la investigación, una entrevista de técnica de estimulación del recuerdo con los episodios más representativos que aludieran al saber respectivo e interpretar el sentido que ella está construyendo al movilizar metáforas, símiles, ejemplos e imágenes, cargadas de un sentido particular en la construcción de la noción escolar talento

humano, evidenciando la integración de los saberes en dicha noción escolar.

6. Conclusiones

- La anterior investigación permitió comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantiene el docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de servicios financieros del SENA asociados a la noción escolar de talento humano, mediante el presente estudio de caso, aspecto que se adelantó durante el proceso de enseñanza, dada la interpretación, tanto de la docente investigadora como la docente que participó en esta investigación Θ_A .
- Ciertamente, se pudo identificar y caracterizar que, los docentes de tecnólogo de gestión empresarial del SENA mantienen saberes académicos, los cuales construyen en el proceso de enseñanza de las nociones específicas, puntualmente la noción escolar talento humano, identificando cuando la docente que participó en la investigación construye desde su racionalidad y, da sentido a estas construcciones a través de la transposición didáctica la figura discursiva del símil de la interpelación, esto como conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos y la imagen de la estructura como orden.
- De igual manera, se logró identificar y caracterizar los saberes prácticos que emplea la docente participe del estudio Θ_A , los cuales construye durante el proceso de enseñanza de la noción escolar de talento humano, permitiendo visibilizar que, el estatuto epistemológico fundante de este saber es su práctica profesional, por medio de las figuras discursivas del símil de la representación como cotidianidad y la metáfora de la intersubjetividad como reflexión en la deconstrucción de sujetos.
- De otra parte, se identificaron y caracterizaron las teorías implícitas que los docentes de tecnólogo de gestión empresarial del SENA mantienen, asociados a la noción de talento humano, en ello se identificó la huella que la institucionalidad de manera implícita, ‘siembra’ en el subconsciente del docente, haciéndose esta visible, en la construcción del discurso de aula durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano con la metáfora de la transparencia como convicción, además del símil de la honestidad como oportunidad de desarrollo personal.
- Otro factor determinante fue la identificación y caracterización de los guiones y rutinas que los docentes de tecnólogo de gestión empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA mantienen, esto en consideración a la singularidad de cada docente, haciendo que emerja en su esencia, todo el engranaje que la ha llevado a ser docente, siendo evidenciada esta desde “su historia de vida” como el estatuto epistemológico fundante de este saber; así, estas experiencias albergadas en su subconsciente, y las cuales emergieron de manera consiente con la técnica de estimulación del recuerdo y entrevista de historia de vida, permitieron ilustrar que: sus experiencias, intencionalidades, contexto, origen y en general su ‘ser’, que denota un pasado, se evidenciaran a partir de las observaciones e interpretaciones

de su orden discursivo durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, movilizando la metáfora del compromiso como ejemplo y la imagen del respeto como cumplimiento.

- Entre los aspectos que afianzan el estudio, se pudo identificar y caracteriza las múltiples relaciones que componen el conocimiento profesional del docente de Tecnólogo de Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, evidenciados en el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, al determinar las figuras discursivas construidas por este, a partir de las cuales emergen sentidos desde la intersubjetividad. De hecho, se evidenció que estos saberes están integrados desplegando de toda esta integración el gran sentido general de la noción escolar Talento Humano como: Deconstrucción de sujetos desde la cotidianidad con convicción, cumplimiento, ejemplo y desarrollo personal, siendo la reflexión oportunidad en la construcción ordenada de sus lógicas epistémicas personales.
- El docente-instructor del Centro de Servicios Financieros del SENA, quien en esencia abriga la intencionalidad de la enseñanza, mantiene un conocimiento que construye día a día, movilizando los cuatro saberes en pro de la construcción del conocimiento escolar respecto a una noción específica, convirtiéndole en un docente experto y competente, dada la complejidad que ha construido desde la escuela, marca una diferencia relevante frente al instructor / docente novato, desprendiéndose de las disciplinas y su intencionalidad de estas como transmisor, para convertirse en constructor propositivo de conocimiento escolar, permitiendo denotar que como docente experto y competente, es un intelectual de la cultura y debe ser reconocido como tal.
- Ahora bien, en cuanto al diseño curricular debe considerarse este perfil del docente experto e involucrarlo como ser propositivo, de tal manera que los planteamientos que este aporte, sean documentados y aplicados en las competencias al momento de orientar formación.
- En síntesis, las políticas educativas deben estar en pro de fortalecer ese potencial intelectual de los docentes expertos, especialmente en aquellos programas determinantes en deconstrucción de sujetos, llevando con ello planes de enriquecimiento cultural e intelectual para la comunidad de docentes.
- Finalmente, la importancia de documentar este conocimiento escolar específico, con sentido altruista es fundamental, no con la mirada controladora e instrumental, pues esto, enaltece aún más la labor del docente, dada la relevancia e impacto que tiene su profesión en la sociedad.

Elaborado por:	Ana Adelina Calderón Bermúdez
Revisado por:	PhD. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Fecha de elaboración del Resumen:	19	Agosto	2019
--	----	--------	------

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción.....	21
1. Formulación del problema	22
2. Justificación.....	24
3. Objetivos	26
3.1 Objetivo general	26
3.2 Objetivos específicos	26
4. Referentes teóricos	27
4.1 Indagación del conocimiento que el profesor posee según la psicología conductista	28
4.1.1. Variables aplicadas al comportamiento docente	28
4.1.2. Programa de investigación proceso-producto como instrumento	29
4.1.3. Razones que objetan la instrumentalización del docente	29
4.1.4 La instrumentalización desde la estandarización	30
4.2 El conocimiento profesional docente desde la racionalidad	31
4.2.1 El conocimiento profesional docente desde el uso práctico.....	32
4.2.2 El docente frente al uso del conocimiento que construye	33
4.3 El conocimiento profesional docente desde su construcción.....	36
4.3.1 La construcción del conocimiento profesional docente a partir yuxtaposición de saber y su uso	37
4.3.2 La construcción del conocimiento profesional docente deseable desde integración de saberes	39
4.3.3 Construcción del conocimiento escolar docente como sistema de ideas integradas	40
4.3.4. Construcción del conocimiento escolar específico docente a partir de categorías particulares	44
4.4 Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA-.....	48
4.4.1 La noción escolar Talento Humano bajo el contexto del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.....	49
5. Metodología	50
5.1 Pauta y perspectiva de la investigación.....	51
5.2 El estudio de caso desde la mirada de Sake un aporte al CCPDE.....	53

5.3 Técnicas e instrumentos para recopilación y análisis de información en la construcción del CPDE	56
5.3.1 Papel del protocolo de observación en clase	57
5.3.2 Aporte de la técnica de estimulación del recuerdo para dar cuenta de los sentidos implícitos en la producción del CPDE	62
5.3.3 La entrevista semiestructurada como aporte a la construcción del CPDE	64
5.3.4 Historia de vida en la construcción del CPE de la noción talento humano	65
5.3.5 Observación participante	66
5.3.6 Analytical Scheme	67
5.3.7 Técnica documental para análisis de documentos oficiales asociados a las teorías implícitas en CPD	71
5.4. Triangulación en la construcción del conocimiento del profesor de la noción talento humano	77
6 Análisis e interpretación de datos	78
6.1 Sobre la organización de episodios según grabaciones de clase Θ_A	78
6.2 Sobre la determinación de las imágenes discursivas entre el docente investigador y el docente que participa en la investigación (Θ_A)	79
6.2.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante transposición didáctica, asociados a la construcción de la noción escolar de talento humano del profesorado de tecnólogo en gestión empresarial del SENA	80
6.2.2 Saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: Práctica profesional, asociado a la construcción de la noción escolar de talento humano del profesorado de tecnólogo en gestión empresarial del SENA	89
6.2.3. Teorías implícitas Θ_3 y su estatuto epistemológico fundante la cultura institucional, asociado a la construcción de la noción escolar de talento humano del profesorado de tecnólogo en gestión empresarial del SENA	97
6.3 Guiones y rutinas Θ_4 y estatuto epistemológico fundante la historia de vida, asociado a la construcción de la noción escolar de talento humano del profesorado de tecnólogo en gestión empresarial del SENA	107
6.3.1 La metáfora del compromiso como ejemplo en la construcción parcial de la noción escolar talento humano	107
6.3.2 La imagen del respeto como cumplimiento en 1 la construcción parcial de la noción escolar talento humano	111

6.4 Hacia la integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar talento humano, del profesorado de tecnólogo en gestión empresarial del SENA	114
7 Conclusiones	119
8. Bibliografía.....	122
Anexos	126

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Relación proceso - producto.....	29
Figura 2. Validez interna (inconsistencia).....	30
Figura 3. Cognición del docente.....	33
Figura 4. De docente eficaz a competente.....	34
Figura 5. Comprensión del contenido.....	35
Figura 6. Transposición Didáctica.....	42
Figura 7. Saberes del docente.....	44
Figura 8. Saberes del docente.....	45
Figura 9. Esquema del docente.....	81
Figura 10. Sentido de estructura.....	85
Figura 11. Argumento verbalizado con esquema de la estructura.....	88
Figura 12. En cada actividad evidencia movilizar estructura como orden.....	89
Figura 13. Representación de un proceso de la cotidianidad.....	92
Figura 14. Comunicación no verbal en la representación.....	93
Figura 15. Reflexión escolar docente.....	96
Figura 16. Transparencia en asesoría y seguimiento.....	100
Figura 17. El debido proceso como convicción en la asesoría del grupo.....	102
Figura 18. La docente verifica que su auditorio esté atento (escribe en el aire).....	109
Figura 19. Alude al compromiso en los aprendices.....	112
Figura 20. Control del portafolio del aprendiz.....	113
Figura 21. Definición de la noción escolar Talento Humano.....	118

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Fuentes teóricas de autores (1913-2015).	27
Tabla 2. Perspectiva del docente.	31
Tabla 3. Dimensiones del conocimiento profesional.	37
Tabla 4. Saberes del profesor.	38
Tabla 5. Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integrado.	40
Tabla 6. Protocolo de observación.	59
Tabla 7. Descripción de simbología aplicada en Analytical Scheme.	68
Tabla 8. Tipos de argumentos posibles.	68
Tabla 9. Análisis del Analytical Scheme.	69
Tabla 10. Documentos considerados en la ejecución de la formación SENA.	74
Tabla 11. Consolidación de episodios por fecha.	78
Tabla 12. Consolidado de figuras y sentidos.	115

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Saberes académicos Θ_1 ARG. 1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \theta_n$	126
Anexo 2. Experiencia profesional Θ_2 ARG. 1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \theta_n$,.....	127
Anexo 3. Teorías implícitas Θ_3 ARG. 1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \theta_n$	128
Anexo 4. Guiones y rutinas Θ_4 ARG. 1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \theta_n$	129
Anexo 5. Formato de entrevista semiestructurada.....	130
Anexo 6. Protocolo de observación.....	133

Abstrac

This work consists of three main sections, in the first one a description of the referential framework is approached, based on the perspective with which the teacher has been observed historically by the teaching researchers, starting with the behavioral approach, (instrumental), followed by cognitive approach (thinking), later the alternative view of the teacher is referenced as the holder of a knowledge since its use (CDC), framed by four knowledge that are their own, which are observed as frayed, disintegrated and / or juxtaposed; to close with the same alternative approach but not as a disciplinary knowledge holder, but as a sense builder in the teaching of particular categories; In the second section, the methodology with the types of research, techniques and instruments for information collection and information analysis system (Analytical Scheme) is presented, finally the analysis of the information and the results obtained on the Specific Professional Knowledge of the Professor of Technologist in Business Management of the SENA Financial Services Center associated with the notion of Human Talent and the four integrated knowledge. Closing with the conclusions. On the other hand, the body of work consists of the introduction, objectives, justification, bibliography and annexes.

Introducción

El siguiente trabajo de investigación tiene como objetivo comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantiene el docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros, del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), asociados a la enseñanza de la noción escolar de talento humano.

En el propósito de dar cumplimiento al objetivo anteriormente enunciado, se desarrollan tres capítulos principales. En el primero se aborda una descripción del marco referencial, basada en la perspectiva histórica con que ha sido observado el docente por los investigadores de la enseñanza, iniciando con el enfoque conductual (instrumental), seguido del enfoque cognitivo (pensamiento), posteriormente siendo referenciada la mirada alternativa del docente como poseedor de un conocimiento desde su uso Conocimiento Didáctico de Contenido (CDC), representado por cuatro saberes que le son propios, los cuales son observados como deshilvanados, desintegrados o yuxtapuestos, para cerrar con el mismo enfoque alternativo, pero, no como poseedor de conocimiento disciplinar, sino como constructor de sentido en la enseñanza de categorías particulares. En el segundo capítulo se describe la metodología conforme los tipos de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de información y sistema de análisis de información (*Analytical Scheme*). Por último, el tercer capítulo desarrolla el análisis de la información y los resultados obtenidos sobre el Conocimiento Profesional Específico del docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, asociado a la noción escolar Talento Humano y los cuatro saberes integrados.

Los resultados de esta investigación se asocian con la noción escolar talento humano, abordado desde la integración de los cuatro saberes que posee el docente y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes, por su sigla (EEF), que son: a) saber académico con EEF de la transposición didáctica, b) los saberes basados en la experiencia cuyo EEF es la práctica profesional, c) teorías implícitas y los EEF de la cultura institucional, y d) con guiones y rutinas cuyo EEF es la historia de vida.

1. Formulación del problema

De conformidad con las investigaciones realizadas por Perafán “Referentes epistemológicos de los profesores de física” (2004), Pensamiento y conocimiento de los profesores Debate y perspectivas internacionales (2005), La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor (2013), Conocimiento profesional Docente y prácticas pedagógicas (2015) entre otras, durante la última década, en relación a la construcción de conocimiento escolar por parte del docente, quien establece que los saberes académicos del docente (basados en la experiencia, en las teorías implícitas, guiones y rutinas) están integrados, se buscó comprender cuales son los sentidos sobre la noción escolar de talento humano que han construido los profesores de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, que participaron en esta investigación. De hecho, cada uno de estos saberes tienen un estatuto epistemológico fundante que, igualmente se hallan integrados al conocimiento profesional específico docente, el cual comprende los sentidos particulares que los profesores producen al enseñar una noción particular, por lo que, éstos identifican una serie de situaciones problemáticas históricamente asociadas a la determinación de lo que ha de entenderse por conocimiento del profesor.

La dificultad mayor que ha tenido el docente para ser reconocido como constructor de conocimiento escolar corresponde con la tendencia a negar al profesor como el sujeto real que produce el conocimiento escolar, por el contrario, en este trabajo se plantea que el profesor es el sujeto inalienable del proceso de producción del conocimiento escolar o de las categorías que se enseñan en la escuela. Lo anterior, basados en Perafán (2015). De hecho, el autor en referencia afirma que “se escribe la propuesta de reconocer un tipo de conocimiento profesional específico asociado a la producción de sentido que el profesor realiza de los contenidos de enseñanza” (Perafán, 2015, p.23).

El planteamiento que antecede se aparta de lo expuesto tanto por Shulman (2005) como por Porlán y Rivero (1998), estos autores establecen que el estatuto epistemológico fundante del saber académico se dirige en las disciplinas, las cuales se pueden encontrar en los libros. Con base en esta postura, el profesor asume el rol de mediador o recontextualizador, pero no un intelectual de la cultura escolar, en el sentido de ser el que produce, desde un punto de vista

epistemológico serio, el conocimiento que se enseña. De hecho, se cree que el conocimiento base tiene como fuente las disciplinas que producen otras comunidades foráneas a la escuela y que el profesor debe aprender a conocerlas y entenderlas para luego aplicarlas adecuadamente en los procesos de enseñanza.

En este sentido, la propuesta alternativa permite dar cuenta de las miradas del conocimiento que construye el docente, frente a lo planteado por otros autores, para quienes dicho conocimiento se concentra en las disciplinas, en lo pedagógico y lo didáctico que debe saber un profesor como lo expuso Shulman (1989).

Por tanto, se reitera que el profesor debe tener presente las particularidades que convergen en los saberes, además debe actuar de acuerdo con las circunstancias, planeando y actuando pre, en y en post acción, lo que hace que el resultado de la construcción de este conocimiento sea cada vez más valioso en su comprensión.

Lo anterior conlleva al desarrollo de la noción escolar propia, distinta al conocimiento disciplinar, entendiendo éste como los textos guía, pues, ante los saberes del profesor que están integrados desde su intelectualidad, permitiendo enriquecer cada vez más su noción. Lo anterior lleva a plantear preguntas como ¿Cuáles son los saberes académicos y prácticos de estos docentes? ¿Qué tipo de teorías implícitas utilizan? ¿Cuáles son sus guiones y rutinas? y por último ¿Cuáles son las múltiples relaciones que componen en el conocimiento profesional del docente que mantiene asociados a la noción de talento humano para evidenciar la integración?

Al dar respuesta a las anteriores preguntas es posible cumplir con el objetivo del trabajo, el cual consiste en identificar, caracterizar, interpretar y evidenciar el conocimiento profesional específico que mantiene el docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, asociados a la enseñanza de la noción escolar de talento humano. Este último aspecto se presenta con la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es el conocimiento profesional específico, asociado a la noción escolar de talento humano que han producido los docentes de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA?

2. Justificación

El investigador para la enseñanza Shulman (2005), plantea en su ensayo, respecto al conocimiento base para la enseñanza como el “conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva. [...], qué cualidades y profundidad de comprensión, destrezas y capacidades, rasgos y sensibilidades transforman a una persona en un profesor competente” (p.5), siendo este autor el gestor que indaga respecto a las fuentes de dicho conocimiento, denominado base para la enseñanza.

Ahora bien, para Elbaz (1983) los docentes recuerdan y comparan experiencias en el aula, pero, difícilmente la comparten, dado que no se dan los espacios para ello, tampoco para articularlas organizadamente; por consiguiente, no se consideran como creadores de conocimiento.

Adicionalmente, Shulman (1989); Marcelo (2005) y Perafán (2015), han realizado diversas investigaciones sobre el conocimiento del docente, lo cual indica que desde hace más de 30 años la academia viene abordando este tema. Al realizar la presente investigación se permite comprender e interpretar lo que el docente construye, lo que posibilita una identificación, caracterización y evidencia, respecto del conocimiento profesional del profesorado, de tal manera que contribuya a generar un aporte significativo a las instituciones de educación del país, a partir de la realización de un estudio de caso en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), propiamente en el Centro de Servicios Financieros, ubicado en Bogotá, con el programa de Tecnólogo en Gestión Empresarial. La determinación de concentrar el estudio en el SENA, es porque esta institución es relevante dado el aporte social en la contratación de instructores, pues, cifras publicadas por El Espectador indican que sólo en el año 2017 formó 1,3 millones de aprendices en Colombia a través de las 33 sedes regionales y los 117 centros de aprendizaje que la integran en el país (El espectador, diciembre 31 de 2017).

A partir del desarrollo de esta investigación, es importante identificar y analizar los saberes académicos basados en la experiencia, así como de las teorías implícitas, los guiones y las rutinas que emplea un profesional en el área interés de estudio. Al respecto, una instructora/docente que hace parte del equipo del SENA, fue sustancial en el análisis y

recopilación de información para este estudio, esto requirió observar su dinámica y proceso de enseñanza conforme la noción escolar en talento humano. Por tanto, se decidió abordar esta noción teniendo en cuenta dos aspectos, el primero que dentro del currículum del programa de formación de Tecnólogo en Gestión Empresarial, está predeterminado el talento humano; en cuanto al segundo aspecto, corresponde a la formación profesional en Administración de Empresas de la docente que participó en la investigación y su trayectoria de más de diez años vinculada al SENA, orientando dicha noción escolar, lo que la hace una profesora experta, considerando en este sentido: “Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales”, de Sigrun Gudmundsdóttir y Lee Shulman (2005): “[...] mientras que el profesor experto ha desarrollado una sofisticación en segmentar y estructurar el currículum y conoce los pros y contras de cada enfoque, el principiante solo conoce una forma, la que utiliza” (p. 9).

Por lo anterior, al aplicar el método interpretativo se permite identificar los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, en las teorías implícitas, los guiones y las rutinas, con lo cual se cumple el objetivo de comprender e interpretar el conocimiento profesoral específico que mantiene el docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA asociado a la noción escolar de talento humano.

En este contexto, para desarrollar el objetivo del estudio, se acude a la línea de investigación (conocimiento profesional específico de los docentes asociados a una noción escolar particular), creada por Perafán Echeverri, la cual pertenece al grupo de Investigación por las Aulas Colombianas (INVAUCOL) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantiene el docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) asociados a la noción escolar de talento humano.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar los saberes académicos, prácticos, teorías implícitas, guiones y rutinas que los docentes de Tecnólogo de Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA mantienen asociados a la noción escolar de talento humano.
- Caracterizar los saberes académicos, prácticos, teorías implícitas, guiones y rutinas que los docentes de Tecnólogo de Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA mantienen, asociados a la noción escolar de talento humano.
- Evidenciar las múltiples relaciones que componen el conocimiento profesional que posee el docente de Tecnólogo de Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, como sistema de ideas integradas.

4. Referentes teóricos

La siguiente investigación describe y soporta su énfasis en torno a tres teorías sobre el conocimiento del profesor. La primera hace referencia al comportamiento de éste desde el conductismo; la segunda cognitivista que ve al profesor como pensante; en tercer orden, la teoría alternativa que plantea al docente como poseedor de un conocimiento como sistema de saberes yuxtapuestos. Finalmente, en esta línea alternativa se aborda al docente como constructor de un conocimiento escolar, a partir de cuatro saberes que están integrados en función de la enseñanza de una noción específica. Cada una de estas miradas ha sido construida mediante investigaciones realizadas por Kelly (1955) hasta lo expuesto por Perafán (2015). Al respecto, en la tabla 1 se relacionan las publicaciones de fuentes teóricas desde mediados del siglo XX. Sin embargo, en la década de los años 80's, fue la época en que se realizaron mayores investigaciones, siendo Shulman el autor con mayor trayectoria investigativa al respecto de este tema, pues, registra documentos desde 1989 hasta el año 2005.

Tabla 1. Fuentes teóricas de autores (1955-2015).

Kelly	1955	Mittzel	1960
		Gage	1963
		Jackson	1968
		Dunkin y Biddle	1974
		Shavelson y Stern	1981
		Elbaz	(1983 - 1986)
		Shavelson	1983
		Witrock	(1986 -1989)
		Erickson	1986
		Clandinin	1986
		Angulo Rasco	1986
		Clark y Peterson	1986
		Morín	1986
		Marcelo garcía	1987
		Shön	1987
		Pérez y Gimeno	1988
		Shullman	1989
		Carter	1990
		Chavelar	(1991-1997)
		PortaIn, Rivero y del Pozo	1997
		Marcelo García	1997
		PortaIn, Rivero	1998
		Ballenilla	2003
		Bolivar	2005
		Shullman	2005
		Perafán	(2004 - 2015)

Fuente: Elaboración propia a partir de seminarios del PhD Perafán Echeverri

La siguiente investigación académica se desarrolla a partir de los argumentos de Perafán (2004) quien hace parte de los planteamientos alternativos, aludiendo en referencia al conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.

4.1 Indagación del conocimiento que el profesor posee según la psicología conductista

Por décadas los investigadores del conocimiento o enseñanza han mantenido la relación causal y sentido paradigmático (positivista), en sus observaciones, dado que documentaron al docente como un técnico (instrumento) en consideración a que su comportamiento era predecible y en consecuencia controlable.

La apreciación anteriormente señalada se infiere de observaciones planteadas por Gage (1963) en el texto *Handbook of Research on Teaching*, quien referenciado por Shulman (1989) observó que “la investigación de la enseñanza se realizó con enfoque de corte experimental y situándola en la conducta de los individuos la cual es determinante para lograr la “eficacia” de la enseñanza” (p.7). Dichos planteamientos determinan que, todas las actividades de aula pueden ser analizadas en sus partes más elementales, es decir, a través de estímulos y respuestas, al igual que se realiza en los procesos científicos experimentales, buscando con ello eficacia o “rendimiento académico verificado” Shulman (1989, p.8). De este modo, la enseñanza en los ambientes de aprendizaje se plantea, observando al docente como insumo instrumental desde lo político (proceso) para un fin (aprendizaje estandarizado del alumno), procesos evidenciados cuantitativamente a través de los test, dando sentido a la mirada objetiva respecto a la conducta del docente y en consecuencia su instrumentalización es evidente.

4.1.1. Variables aplicadas al comportamiento docente. En los años setenta (*figura 1*), se comenzó a medir la eficacia teniendo en cuenta cuatro variables planteadas por Dunkin y Biddle (1974) quienes tomaron de referente a Mittzel (1960), citados por (Shulman,1989), en este, se vislumbra el enfoque investigativo (proceso – producto), en donde se ilustra cómo el comportamiento docente es susceptible de ser medido a través de diversas estrategias como la evaluación del estudiante, dando lugar por ende al docente instrumentalizado y la estandarización.



Figura 1. Relación proceso - producto.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Shulman, 1989, p.17)

4.1.2. Programa de investigación proceso-producto como instrumento. En los programas desarrollados por los investigadores de la enseñanza, basados en la eficacia del docente (proceso – producto), cuyo fundamento es el comportamiento de éste, no se permite evidenciar la complejidad implícita en el resultado del estudiante; por tanto, al estandarizar la enseñanza no se consideran los diversos segmentos poblacionales y su contextualización del entorno. En consecuencia, el profesor, según quien le observe, posee un ‘plus’ en un determinado ambiente, entontes, pasa a no ser afortunado en otro, de tal manera que se podría aplicar de forma crítica los planteamientos de Jackson (1968) en su obra *la vida en las aulas*, citado por Shulman (1989) que permite inferir que en el aula de clases se presentan eventos incontrolables, los cuales no están relacionados con la conducta del maestro, haciendo por ello inviable dicha mirada en la enseñanza, dada la no linealidad en el desarrollo de su práctica profesional; aun así, prevaleció este programa de investigación, en consideración al comportamiento, a la pertinencia frente a la estandarización, dado que, el plus del docente observado en los casos analizados por los investigadores, se considera sea masificado.

4.1.3. Razones que objetan la instrumentalización del docente. La instrumentalización o linealidad al observar al docente en los ambientes de aprendizaje solo se puede dar como lo expresa Erickson (1989) de forma crítica: “para comprender estas relaciones causales se puede utilizar metáforas mecánicas, químicas y ecológicas, concibiendo a los seres humanos en sociedad como una máquina, o como un organismo o como un ecosistema de entidades inanimadas y animadas” (p. 212). Lo anterior no es viable en la enseñanza dado que existe la intersubjetividad que determina al docente su comportamiento, fundamentado en su racional y

emocionalidad que le constituye, además de la externalidad y elementos tácitos que le permiten generar sapiencia particular, propiciando el interés común entre el estudiante y el docente que incide en su resultado, por lo tanto, la incoherencia interna en las observaciones que determinen la linealidad ‘instrumental’ de imputar intereses (procesos) en el docente para que genere resultados (productos) óptimos, desconocen la complejidad que se explicita en el ambiente de Aprendizaje.



Figura 2. Validez interna (inconsistencia).

Fuente: Elaboración propia a partir de (Shulman, 1989, pp.10-42)

4.1.4 La instrumentalización desde la estandarización. En documentos investigativos sobre el conocimiento que el docente posee se interpreta en términos de Perafán (2015) un “miedo al parricidio”, dado los mínimos alejamientos hacia la instrumentalización que permite interpretar los planteamientos de algunos autores investigadores de la enseñanza: “De esta manera contribuimos a documentar prácticas adecuadas como una importante fuente para establecer estándares de enseñanza” (Shulman, 2005, p. 15). Aquí se mantiene el énfasis tácito hacia la mirada de efectividad. Cabe señalar como se ilustra en la *tabla 2*, que el autor en referencia ha sido gestor fundamental en la documentación sobre el conocimiento que el docente posee, reconociendo históricamente la observación en él desde su comportamiento. En otra perspectiva, en los años setenta se evidenció como un docente pensador que tiene

ideas (experto), pero que adicionalmente éste construye (competente¹), pero deja entrever una mirada instrumental de la cual se evidencia un mínimo desprendimiento.

Tabla 2. Perspectiva del docente.

Eficaz	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta • Conductismo
Experto	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas • Cognitivismo • Pensamiento
Competente	<ul style="list-style-type: none"> • Sabiduría • Episodios de aula • CDC

Fuente: Elaboración propia a partir de (Shulman, 2005, pp.9 -16)

4.2 El conocimiento profesional docente desde la racionalidad

Según Elbaz (1983), el docente es un profesional que razona y construye desde la escuela un conocimiento con contenido. En tal sentido, la autora arguye “siento que es importante reconocer que los profesores tienen conocimiento de contenido – conocimiento proposicional de los estados de cosas, creencias y similares –y que dicho conocimiento es por lo general infravalorado” (p. 14). Por lo anterior, se reconoce al docente su racionalidad en diversos eventos dentro del aula, generando soluciones, pese al microambiente e individualidades, las cuales son abordadas en función del propósito educativo y cuya responsabilidad recae en el docente, apropiando las particularidades de la teoría, enriqueciendo con su sentido de conexión con el ambiente, generando un contexto intelectual aplicable a la mente de los estudiantes.

Elbaz (1983) clasifica el conocimiento con contenido desde cinco categorías, a saber: “Si mismo, del medio de la enseñanza, de la materia, el desarrollo del currículo y la instrucción”. En efecto, “el conocimiento del maestro sirve para guiar su trabajo y ayuda, en parte, para

¹ Shulman (2005) Podría sostenerse que los factores en que se origina el desempeño de un profesional competente son por lo general tácitos y no están disponibles para los demás. Sin embargo, para enseñar se requiere poseer un tipo especial de aptitudes o destrezas, cuyos elementos centrales son la explicación y la exposición. El conocimiento tácito entre los profesores tiene un valor limitado si a éstos se les asigna la responsabilidad de explicar a los alumnos, a sus organizaciones y a sus colegas lo que hacen y por qué lo hacen (p.16).

generar un grado de coherencia en la práctica, es razonable suponer que su conocimiento se caracteriza por una cierta forma de estructura” (p. 21). De igual manera, Clandinin (1986), señala que, el profesor desarrolla sesiones con autonomía en el aula, de tal manera que genera un conocimiento experiencial como elemento reflexivo sobre la acción y la generación de nuevo conocimiento, lo cual permite complejizar su experiencia, cimentando argumentos cada vez más cargados de construcción gramatical lógica que crea sentido.

4.2.1 El conocimiento profesional docente desde el uso práctico. Al desarrollar el docente el proceso de la enseñanza, moviliza las imágenes en la construcción de sentido, en el conocimiento escolar docente; esto evidencia lo planteado por Clandinin (1986), quien señala que: “Las imágenes emergen de la combinación de las experiencias individuales y se expresan verbalmente y en la acción, aunque suelen explicitarse en la práctica antes de que aparezcan en las palabras del docente” (p. 294).

De conformidad con los argumentos que anteceden, el docente es un profesional que durante el proceso de la enseñanza y aprendizaje, asocia ideas que se desglosan en los diversos espacios de la enseñanza, tales como: previo a la enseñanza, durante esta y post-enseñanza, pues, el docente piensa, analiza y ejecuta acorde con las experiencias enriquecidas por el contexto, fundamentados en lo teórico, aplicando lo pertinente en cada sesión de formación; de tal manera que integra las observaciones, se replantea y ejecuta con apropiación intelectual particular.

Angulo (1986) señala:

El enfoque de procesamiento de información sobre el conocimiento docente, tiene como foco las operaciones que ocurren dentro de la mente de los docentes, es decir los procesos mentales de los docentes cuando identifican problemas, atienden a circunstancias en las clases, formulan planes, toman decisiones y evalúan cursos alternativos de acción. (p. 273)

Ahora bien, la teorización respecto a la cognición del docente plantea que éste es un profesional que procesa información y genera propuestas que él mismo pone en práctica en los tres momentos del proceso de enseñanza, pre activo, activo y post activo (*figura 3*). Antes de realizar la sesión, el docente tiene en cuenta el contexto y las características de la población, por ello planea antes, y posterior a esta se replantea, volviendo a planear para sus futuras

sesiones, basado en los hechos desarrollados; del mismo modo, toma decisiones -en términos de segundos- durante la sesión, por lo cual, se decide bajo sus propios saberes, contextos y enfoque teórico que le aborda.



Figura 3. Cognición del docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Clark y Peterson, 1990, p. 449)

Por su parte, Shavelson (1983), citado por Shulman (1989), (Shulman, Investigación de la Enseñanza I., 1989) permite adoptar los anteriores argumentos cuando expresa que:

Los profesores son profesionales racionales, que, como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno incierto y complejo [...] Los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen [...]. El comportamiento los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones. (pp. 59-60)

Por tanto, el docente es un profesional con pensamiento propio acorde a cada situación y actúa en consecuencia dada la complejidad que le particulariza, la cual está enriquecida por los diversos eventos de aula, permitiendo con ello que éste sea cada vez más denso y complejo en su comprensión intersubjetiva.

4.2.2 El docente frente al uso del conocimiento que construye. La complejidad del conocimiento enriquecido tiene uso en el ambiente de formación, por ello, cada docente la desarrolla acorde a su intencionalidad, en este sentido se consideran planteamientos como los de Shulman, así:

Se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos [...] El proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades

durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender. (Shulman, 2005, p. 9)



Figura 4. De docente eficaz a competente.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Shulman, 2005, pp. 9 y 16).

En la figura 4, se observa la relación histórica frente a los avances del docente dado su desarrollo y experiencia hasta convertirse en el docente experto y competente, pasando de ser observado como docente eficaz, en relación a su comportamiento, a considerarle y reconocerle que piensa y esto determina su actuación en el aula; por ello, ese raciocinio permanente hace que el docente genere ideas convirtiéndose en el docente experto. Cuando se configura esta experticia desde su intelectualidad hace que emerja desde el aula, un conocimiento de mayor complejidad y comprensión que lo convierte en ‘el docente sabio’ y en consecuencia se visibiliza un conocimiento propio del docente experto (tiene ideas) y competente². Al respecto, en términos de Shulman, el docente competente y experto, debe ser documentado dentro de la comunidad educativa, con el fin de seguir sus lineamientos en pro del beneficio de la enseñanza. El autor relacionado plantea que:

Una de las frustraciones de la docencia como quehacer y profesión es la profunda amnesia individual y colectiva, la frecuencia con que las mejores creaciones de quienes se dedican a esta actividad se pierden, de modo que no están disponibles para sus colegas actuales y futuros. [...] A partir de nuestras investigaciones con los profesores en todos los niveles de experiencia hemos concluido que los

² El eco de sus análisis en torno a qué cualidades y profundidad de comprensión, destrezas y capacidades, rasgos y sensibilidades transforman a una persona en un profesor competente” (Shulman, 2005, p.5)

conocimientos potencialmente codificables, que pueden recogerse gracias a la sabiduría adquirida con la práctica, son muy amplios. Los profesores simplemente poseen un extenso bagaje de conocimientos que nunca han intentado siquiera sistematizar. Parte importante de la agenda de investigación para la próxima década consistirá en recopilar, cotejar e interpretar los conocimientos prácticos de los profesores a fin de crear una bibliografía de casos y codificar sus principios, precedentes y parábolas (Shulman, 1989, p.16)

En tal sentido, al interpretar a Shulman como gestor ante la necesidad de evidenciar el conocimiento que el docente posee, dejó planteamientos relevantes a partir de los cuales se da el status profesional al docente como gestor de conocimiento escolar, cuando plantea que:

El docente racionaliza el contenido de la materia, la interioriza y coloca al nivel del estudiante de tal manera que esta sea comprendida por este último, en consecuencia, permite la construcción de un nuevo conocimiento a la medida de su contexto el cual no es igual al del contenido inicial gracias a la transformación que se ha presentado, de este modo lo expresa Shulman (2005) “La enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes”. (p.10).

A partir del anterior planteamiento se puede inferir dos contextos, uno el de conocimiento didáctico de contenido, el otro de conocimiento profesional docente (ver *figura 5*):

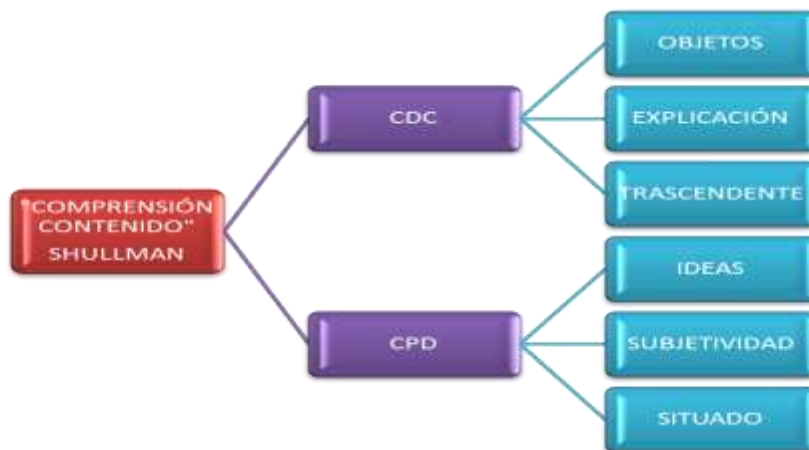


Figura 5. Comprensión del contenido.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Shulman, 2005, pp. 9 y 16)

La *figura 5* ilustra respecto a los dos enfoques a partir de la comprensión del docente, el Conocimiento Didáctico de Contenido (CDC) que facilita la explicación de los contenidos a nivel de los estudiantes, con el fin de que ellos apropien sus conocimientos en la disciplina previamente diseñada; el segundo, el Conocimiento Profesional Docente (CPD) el cual está

determinado por las ideas del docente previamente contextualizadas y enriquecidas por la subjetividad que le es propia, siendo este generador del conocimiento escolar situado, transformado, construido por el docente “experto”, esto dada la evolución del mismo, acorde a la intencionalidad de la enseñanza, pero finalmente prevalece el CDC dejando de lado el CPD en su desarrollo al considerar este conocimiento profesional docente desde la didáctica bajo la siguiente concepción:

Estas formas de transformación, estos aspectos del proceso mediante el cual pasamos de la comprensión personal a la preparación para que otros comprendan, constituyen la esencia del acto de razonar pedagógicamente, de la enseñanza como raciocinio, y de la planificación — explícita o implícita— del ejercicio de la docencia (Shulman, 2005, p.21).

En este contexto, la aproximación que hace el docente del sujeto estudiante con el objeto conocimiento de contenido disciplinar, es cercano a las disciplinas y enmarcado dentro de la transformación del conocimiento para hacerlo comprensible para los estudiantes.

Bolívar (2005), citando a Shulman y Quinlan (1996), afirma que

El aspecto central de este programa de investigación era el argumento de que los profesores excelentes transforman su propio conocimiento del contenido en representaciones pedagógicas que conecten con los conocimientos previos y disposiciones de sus alumnos. [...] La capacidad para enseñar, sin embargo, no está compuesta de un genérico conjunto de habilidades pedagógicas; en su lugar, la efectividad de la enseñanza es altamente dependiente conjuntamente del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido, en cómo una buena comprensión de la materia y en cómo una buena comprensión de los modos de transformar los contenidos de materia en representaciones con potencialidad didáctica (p. 409).

En efecto, el conocimiento profesional del docente desde su uso está relacionado con la didáctica, dado que a partir de estos desarrollos se plantea como una transformación de los contenidos disciplinares desde la comprensión del profesional, para hacerlo comprensible a sus estudiantes.

4.3 El conocimiento profesional docente desde su construcción

Algunos investigadores como Elbaz (1983), Connelly & Clandinin (1988), Angulo (1986), Perafán (2015), Shulman (1989), Porlán y Rivero (1.998), entre otros, demostraron que el

docente posee un conocimiento que está implícito en él y desconocido por sí mismo. Por su parte, Porlán (1998) y Perafán (2004) fueron precursores para comenzar a evidenciar cómo los docentes construyen el conocimiento escolar a partir de cuatro saberes (académico, experiencia, teorías implícitas y los guiones y rutinas), tales saberes son considerados por Porlán yuxtapuestos, en tanto, para Perafán (2004) son integrados.

4.3.1 La construcción del conocimiento profesional docente a partir yuxtaposición de saberes y su uso. Porlán, Rivero y del Pozo (1997) relacionan la epistemología y la psicología, enmarcándola dentro de dos miradas, la racional-experiencial y lo explícito- tácito, por tanto, consideran que:

El conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales”. (p.158)

Los anteriores enfoques de saberes son enmarcados dentro de dos dimensiones como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3. Dimensiones del conocimiento profesional.

Conocimiento Profesional Hegemónico y Deseable		Dimensión Psicológica (Disciplinar –tipos de saber)	
Dimensión Epistemológica metacognitivo (Fuentes de saber)	Dicotomías	Nivel explícito	Nivel tácito
	Nivel racional (pura)	Saber académico	Teorías implícitas
	Nivel experiencial o práctica (contexto particular)	Creencias y principios de actuación práctica	Rutinas y Guiones de acción

Fuente: Elaboración a partir de (Porlan Ariza, Rivero García, y Martin del Pozo, 1997, p. 158) Dimensiones y componentes del conocimiento profesional.

La tabla 3 describe el conocimiento que posee el docente, se identifica los saberes que le son propios, bajo los cuales utiliza este conocimiento a través de las prácticas pedagógicas, por ejemplo las fundamentadas en la disciplina (CDC), estas generalmente son resistentes al

cambio haciéndose recurrentes como un factor hegemónico y deseable en el proceso de enseñanza. Cabe recordar que los investigadores con “mirada” de psicología y la filosofía, consideran que el docente debe tener bases de economía, educación, ética y la disciplina base que enseña. En tanto, al relacionar el conocimiento profesional deseable meta cognitivo (epistemología, teoría de cómo se construye el conocimiento); todo dentro del contexto de los saberes que se producen al margen de la escuela, no al interior de la escuela y enmarcados en términos de la razón, todo focalizado hacia el tipo de hombre que se quiere formar, dado que el profesor debe tener un componente mínimo de esos campos disciplinares.

Lo anterior es relacionado con lo argumentado por Angulo Rasco (1986), quien categoriza los saberes de la siguiente manera:

Tabla 4. Saberes del profesor.

Saberes	(Angulo Rasco, 1986)	
Académicos	Concepciones: Contenido <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinares • Meta disciplinares 	Saberes <ul style="list-style-type: none"> • Psicológicos • Pedagógicos • Didácticos • Epistemológicos (tipo de conocimiento y su relación con la realidad)
	La disciplina es el estatuto epistemológico fundante (EEF); son explícitos y de naturaleza racional , generalmente son resistentes al cambio.	
Basados en la experiencia	Ideas consientes: <ul style="list-style-type: none"> • Metáforas • Imágenes • Símbolos 	Son de tendencia social en el entorno académico y permiten determinar <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Evaluación • Programación • Conflictos de aula
	De naturaleza explícita , están determinadas por creencias y principios de actuación, su origen del conocimiento es de naturaleza común o cotidiano; para su ejecución está implícita la moral e ideología social.	
Rutinas y Guiones de acción	De naturaleza tácita, hace referencia a lo que se hace al observar “al par” o su referente ¿qué y cómo hacerlo?; se convierte en un hábito, lo determina la historia de vida del docente.	
Teorías	Son de naturaleza implícita- tácita, Interpretaciones que resultan de cuestionar el qué se	

implícitas	hizo y porqué se hizo, generalmente por parte de otros dado que el docente no es consciente de ello; está relacionado con factores externos.
------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Componentes del conocimiento (Angúlo Rasco, 1986, pp. 158-159).

Los anteriores autores en sus investigaciones enriquecen sus aportes desde los cuatro tipos de saberes (académico, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas), pero mantienen su mirada en que, todos ellos están yuxtapuestos.

4.3.2 La construcción del conocimiento profesional docente deseable desde integración de saberes. El conocimiento escolar del profesor se construye teniendo en cuenta los cuatro saberes previamente referenciados como hegemónicos por Porlán y Rivero (1998), pero enriquecido bajo lo disciplinar y meta disciplinar con la experiencia del docente desde su práctica, como también desglosando el tema, teniendo en cuenta el contexto y particularidades subjetivas, las cuales son llevadas al nivel del estudiante (CDC) para que este nuevamente consolide su construcción disciplinar desde el aula.

Ballenilla (2003) en este sentido aduce que:

Implica mucho más que el conocimiento de la propia disciplina requiere un saber práctico necesario para poder intervenir sobre una realidad singular compleja, e incierta, en la que trabajar con acierto requiere una constante toma de decisiones frente a situaciones inesperadas y poco previsibles. La única garantía de que estas decisiones sean las más adecuadas solo puede venir de una reflexión fundamentada teóricamente (p.17).

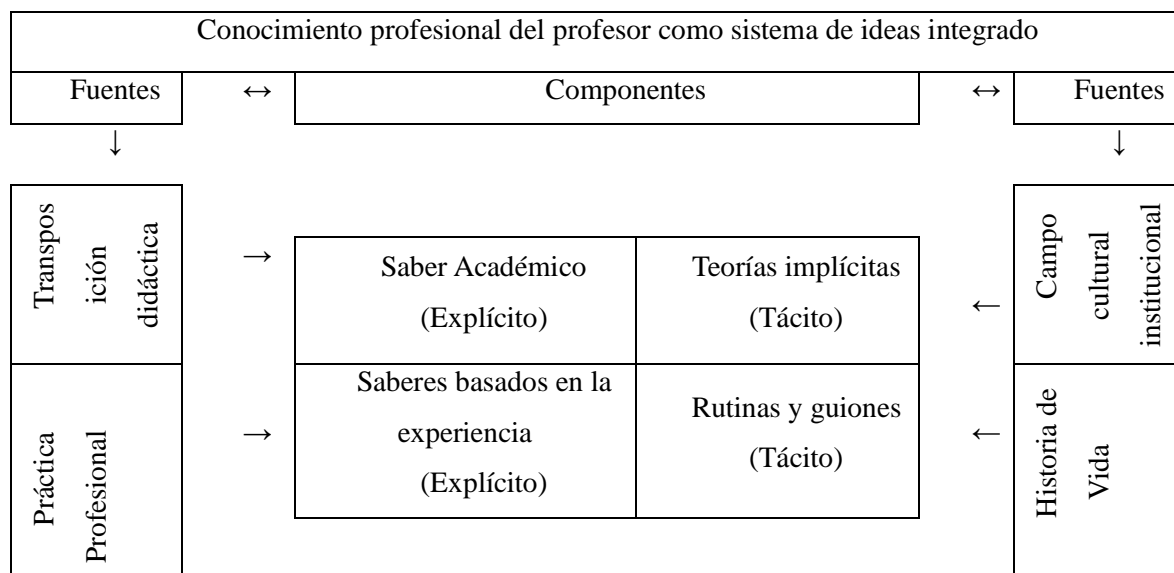
Por lo anterior, se busca integrar los saberes determinados en el conocimiento hegemónico planteado por Porlán y Rivero (1998) en función de la construcción del conocimiento escolar docente (CDC), buscando mantener lo disciplinar como estatuto epistemológico fundante con el apoyo de los especialistas de otras profesiones; así lo señalan Porlán, Rivero y del Pozo (1998), citando a (Porlán, 1989, p. 313):

Es un modelo de conocimiento desarrollado por las profesiones liberales que proponen estos autores como alternativo al tradicionalmente dominante, teniendo en cuenta una perspectiva constructivista la cual parte de saberes previos sobre la disciplina y la didáctica, dado que, según ellos, se puede producir sentido al ser mediadores entre la disciplina y el estudiante. (p.272)

Los investigadores Ballenilla(2003), Porlán y Rivero (1998) conservan en sus análisis los cuatro saberes previamente señalados que posee el profesor, es decir, (académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas) considerados yuxtapuestos; mientras con las investigaciones adelantadas por Perafán en la década (2004 a 2015) documenta la resignificación de los saberes y los estatutos epistemológicos fundantes de los mismos al igual que la integración de estos en la construcción del conocimiento escolar docente.

4.3.3 Construcción del conocimiento escolar docente como sistema de ideas integradas. El siguiente aparte enfatiza la consolidación de las investigaciones respecto a la construcción del conocimiento profesional escolar del docente, por ello, Perafán (2004, 2011, 2012, 2013) resalta dicha construcción bajo el planteamiento sistema de ideas integradas, el cual indaga e investiga su naturaleza epistemológica de dicho conocimiento y consecuencia de ese origen del conocimiento. En tal sentido, reconoce los saberes planteados por Porlán, Rivero y del Pozo (1998) y Shulman (1986) desde el argumento de reconocer que el docente experto ‘posee un conocimiento propio’ pero argumenta que dichos saberes no están desintegrados, sino por el contrario, hacen parte de un sistema integrado y con estatutos epistemológicos fundantes propios, teniendo en cuenta que construye saberes para enseñar en la escuela, su contexto, se relaciona en la siguiente.

Tabla 5. Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integrado.



Fuente: (Perafán, 2004, p. 65)

En la anterior *tabla*, Perafán (2015) estructura los cuatro saberes: académicos, basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas del docente, para lo cual coincide con lo expuesto por Porlán, Rivero y del Pozo (1998) en cuanto a los saberes que posee el docente, pero marca distancia respecto al estatuto epistemológico fundante de los saberes de la siguiente manera:

a) *Saberes académicos*: este enfoque mantiene lo racional y explícito planteado por Porlán, pero se aleja de la disciplina en cuanto a la construcción de dicho saber o estatuto epistemológico fundante de este; no obstante, argumenta esa construcción de conocimiento escolar a partir la intencionalidad y afán del docente por conocer lo desconocido desde su complejidad intelectual, con la *transposición didáctica*, como estatuto epistemológico fundante de dicho saber, expuesto por Perafán de la siguiente forma:

El estatuto epistemológico reconocido históricamente como propio de las disciplinas, es diferente al del saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistémico que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurador, como la lógica del co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento, la estructura básica que explica la emergencia de lo didáctico, la noción de obstáculo epistemológico y por último la superación del miedo al parricidio. (Perafán, 2015, p.27)

En continuidad con Perafán (2015), este autor plantea que el conocimiento escolar del profesor tiene origen antropológico. De esta manera se vislumbra la construcción del conocimiento, siendo la razón que se edifica a partir de lo pulsional (pasional), con sensibilidad hacia la construcción del conocimiento; superando también el ‘miedo al parricidio’, el cual permite determinar el origen del conocimiento escolar a partir de la construcción que realiza el docente con los saberes académicos, creando sentido, (Ver *figura 6*).

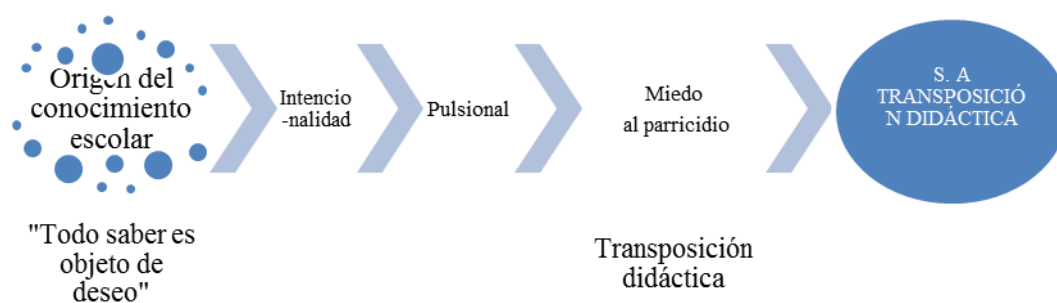


Figura 6. Transposición Didáctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Perafán, 2015).

En la *figura 6* se observa como la transposición didáctica está contextualizada a partir de los planteamientos de Perafán (2015), enriquecida por la intencionalidad de la enseñanza y la necesidad del profesor de evolucionar en el conocimiento desde su propia construcción escolar. Además, el autor aborda los planteamientos realizados por Chavelar (1997), citado por Perafán (2015) respecto al sentir emocional, haciendo de este un saber racional y consiente, generando un saber diferente al disciplinar gracias al conocimiento, donde se aleja un tanto de la relación disciplinar directa, y con ello plantea que: “emerge el sujeto – objeto en relación al conocimiento en el mismo tiempo y en el mismo sentido” (Perafán, 2015, p. 27).

b) *Saberes basados en la experiencia*: Perafán (2015) hace referencia a los principios explícitos bajo los cuales actúa el docente, dando sentido a su práctica profesional, siendo este el estatuto epistemológico fundante de dicho saber:

No es la reflexión en la acción-proceso de todas formas ineludible en la construcción del saber basado en la experiencia el lugar epistemológico de la fundación, sino la práctica misma. La práctica profesional docente es racional por sí misma y no requiere de una razón externa para existir como saber. (p.27)

c) *Guiones y rutinas*: conforme con Perafán (2015) su estatuto epistemológico fundante es la historia de vida y son de naturaleza implícita, ya determinados previamente por Porlán y Rivero, pero se evidencia con mayor fuerza “la relación libido - saber en la construcción del conocimiento profesional del profesor [...], pueden ser comprendidos como saberes actuantes tanto del inconsciente como desde el subconsciente, que son dos dimensiones diferentes”

(p.28). En este contexto, según el autor de referencia, para establecerlos se utilizan técnicas de estimulación del recuerdo para explicitar y comprender en función de la construcción del sentido desde el conocimiento escolar docente; por lo anterior, este conjunto de esquemas tácitos, inconscientes, predicen el curso del acontecimiento o desarrollo del aula, así entonces, este le permite moverse de forma solvente en el aula, dado que hacen parte de la estructura del docente.

Para dar cumplimiento al objetivo del presente estudio los resultados están asociados a la enseñanza de la noción escolar talento humano, abordado desde la integración de los cuatro saberes que posee el docente y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes (EEF): saber académico con EEF de la transposición didáctica, los saberes basados en la experiencia cuyo EEF es la práctica profesional, las teorías implícitas y su EEF centrado en la cultura institucional, por último los guiones y rutinas cuyo EEF es la historia de vida. De esta manera, se comprendió e interpretó la complejidad que le es propia al docente dado que se identificó, caracterizó y evidenció dicha integración. En cuanto a las teorías implícitas se encuentran tácitamente en el profesor y su estatuto epistemológico fundante que es la cultura institucional. Al respecto, Perafán (2015) indica que: “tienen la particularidad de ser la versión trabajada – en el sentido piagetiano de ser ‘asimilada y acomodada’-, por la estructura cognoscitiva del profesor de las teorías institucionales o modelos institucionales de referencia” (p.28).

Los anteriores planteamientos referenciados por Perafán (2015) se enuncian en la figura 7. De hecho, se re significan los (EEF) estatutos epistemológicos fundantes de los saberes propios del docente (Académico, basados en la experiencia, teoría implícita, guiones y rutinas) acorde con su relevancia en cada evento que conlleve a la producción de conocimiento escolar en el sentido específico de una noción particular.



Figura 7. Saberes del docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Perafán, 2015, pp. 26 -29)

En la figura 7 se observa los planteamientos bajo los cuales se desarrolla el análisis argumentativo de los episodios desarrollados en la presente investigación, esto desde los saberes explícitos e implícitos con los respectivos estatutos epistemológicos fundantes.

4.3.4. Construcción del conocimiento escolar específico docente a partir de categorías particulares. Acorde con el análisis previo, el docente construye un conocimiento que parte de su intencionalidad, de tal manera que difiere cada noción teniendo en cuenta el contexto desde el cual se sitúa, ya sea desde la enseñanza o la disciplina. En consecuencia, a partir de la enseñanza se genera la comprensión de la noción específica a enseñar por parte del docente, que para el caso de la presente investigación se refiere a ‘talento Humano’ en tal sentido, se integran los saberes que le son propios desde esta intencionalidad, haciéndole parte constitutiva de la subjetividad del maestro. Es decir, difiere de la noción disciplinar teniendo en cuenta que en la noción escolar que se construye desde la enseñanza, “Ordena la subjetividad del aula con el fin de ganar una mayor complejidad para la misma” (Perafán, 2015, p. 30).

En cuanto al conocimiento profesional específico del docente asociado a categorías particulares, (ver figura 8) se ilustra la comprensión del docente de la singularidad en la que está inmerso desde su intencionalidad, produciendo dentro de un “orden discursivo que emerge en el aula”³ el conocimiento específico de la noción talento humano, cuya

³ Constituido por una serie posible de relaciones de diferente orden elaboradas en forma de metáforas, símiles, alegorías e imágenes, entre otras figuras discursivas cuya función es la de interpelar al estudiante para que

investigación parte de los planteamientos desarrollados por Perafán 2015 y evidenciados en la *figura 8*.

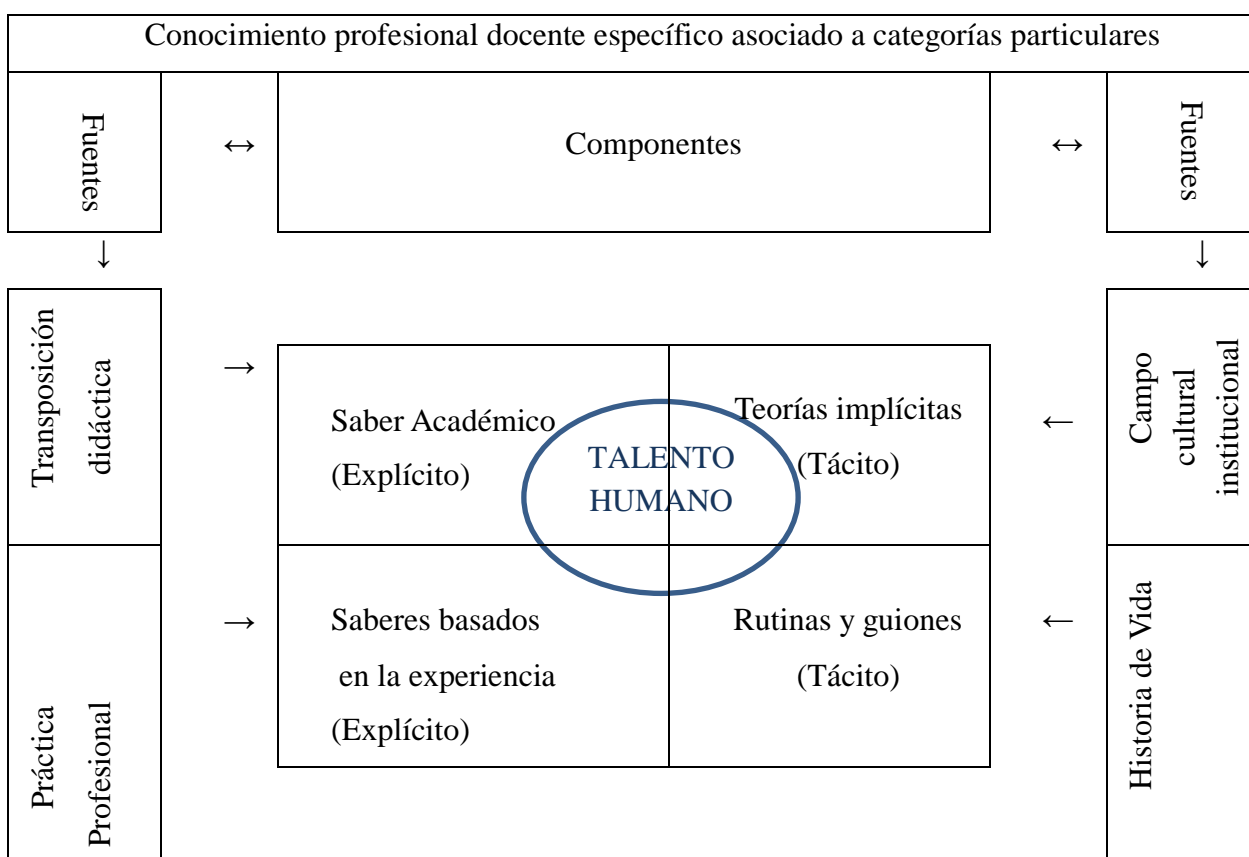


Figura 8. Saberes del docente.

devenga él mismo sujeto de ese orden en la medida en que lo produce conceptual y vivencialmente como parte de su propia estructura cognitiva, como lo describe el autor Perafán.

Fuente: Elaboración propia a partir de: El Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (Perafán, 2012b).

4.3.4.1 Saberes académicos desde las nociones particulares. El conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares enriquece al docente en su intelectualidad dada su intencionalidad, afianzando su sabiduría como lo planteó Perafán, 2015 en sus investigaciones, e indicando que:

Al hablar entre otras cosas, de la noción número entero, de la noción de nomenclatura química o de escritura como saberes académicos escolares, debemos referirnos no a nociones al margen de la escuela, sino a entidades epistemológicas y discursivas construidas conscientemente por el profesorado en la escuela con el fin de formar sujetos. (Perafán, 2015, p.31).

De conformidad con el autor en referencia, el docente enriquece su conocimiento considerando que, a mayor profundización en su comprensión, genera mayor necesidad del mismo, eso complejiza su ‘orden discursivo’ con la reapropiación de este en cada nuevo episodio en el aula. De tal suerte que emerge esa construcción de conocimiento escolar específico cada vez más enriquecido con la intelectualidad del docente, debido a la intersubjetividad que se presenta entre (sujeto docente–objeto de saber-sujeto estudiante), siendo para la presente investigación, el *objeto de saber* la noción talento humano, construida entre el sujeto docente quien argumenta ese objeto de saber en el sujeto estudiante y este último, para quien se crea un sentido significativo, acorde a la versatilidad requerida en el aula, dada la interpretación tanto social como cultural asociada en su construcción. Con ello se ratifica lo expresado por Perafán (2015) cuando argumenta: “nunca antes, como en el proceso de producción del conocimiento escolar, se había podido observar con claridad que el sujeto (estudiante) y el objeto (saber) son la misma cosa” (p.31).

4.3.4.2 Saberes basados en la experiencia desde las nociones particulares. Tomando como base la reflexión en la acción del docente previamente referenciado en la integración del conocimiento, también se identifica que éste construye metáforas, símiles e imágenes las cuales hacen parte constitutiva de su proceso de formación de sentido sobre las nociones particulares, no como instrumentos de uso, sino como aporte cultural. En tal sentido, Perafán (2015) señala que: “son dispositivos escolares construidos por el profesorado con las que se promueve exitosamente a la existencia de sujetos capaces de ordenarse a sí mismos, en tanto

ordenan su experiencia en la perspectiva de una serie de operaciones relativamente complejas” (p.33).

4.3.4.3 Guiones y rutinas desde las nociones particulares. En la construcción de la noción particular desde la experiencia en el proceso de enseñanza, que de alguna manera afecta el sentido de la categoría que se enseña, Perafán (2015) infiere que:

El sentido de dicha noción escolar se encuentra constituido, también, por una dimensión implícita (subconsciente e inconsciente) cuyo destino es el de interpelar al otro desde esa dimensión y orientar un tipo de organización subjetiva particular en función de dicho sentido”. (p. 34)

Así entonces, se debe interpretar el sentido manifiesto que altera el sentido mismo que se encuentra reprimido u oculto, para lo cual se utiliza la técnica de estimulación del recuerdo y /o pensamiento en voz alta, dado que pueden ser sensibilizados por actos de represión individual o colectiva que determinan la noción que se enseña. En este contexto se produce la experiencia docente bajo la cual se construye el conocimiento experiencial como profesional docente que enseña la noción particular, siendo en este caso la noción escolar talento humano.

4.3.4.4 Teorías implícitas desde las nociones particulares (talento humano). Cada una de las metáforas, símiles, imágenes y demás elementos contruidos por el docente al momento de crear ese sentido particular en el aula tiene implícito el lugar donde se genera, siendo esta la institucionalidad que permite explicar cómo los profesores, de alguna manera, inciden en las nociones específicas que se enseñan. En tal sentido:

Este conjunto de acontecimientos que ocurren en el aula en el momento de enseñar una noción cualquiera, lejos de ser un montón deshilvanado de hechos heteróclitos, como a veces parece, se revela, por el contrario, ante un análisis juicioso, como una unidad de sentido subyacente, la cual, cuando se la lee como proveniente de la relación obligada con los referentes culturales institucionales, marca sentidos particulares a la noción que se enseña. (Perafán, 2015, p. 35)

Por lo anterior, la planeación estratégica de la institución, su tradición e historia al igual que el sentido explícito como el PEI, procesos, procedimientos, normatividad y todo lo que conlleva su reconocimiento como institución que se evidencia en la ejecución de la formación, incide directamente en la construcción del sentido de la noción talento humano por parte del

docente de economía y gestión financiera del SENA, que se desarrolló en la presente investigación.

4.4 Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA-

El SENA desde el acuerdo 00008 (1997), es una entidad de carácter estatal, su dirección y administración tripartita (gobierno, trabajadores y empresarios) en los niveles nacional y regional, define su misión de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, en función de las necesidades de desarrollo del país. Esta institución brinda a sus aprendices información sobre la oferta y demanda laboral; también servicios tecnológicos e investigación aplicada, estas últimas con la precisión de ser prestadas en beneficio de la formación profesional integral. Los enfoques misionales e institucionales del SENA disponen que la formación se debe hacer en todos los sectores económicos, de acuerdo con las necesidades sociales y del sector productivo.

La formación profesional se justifica bajo la normatividad legal que emana del artículo 54 de la Constitución Política de Colombia, que establece que "Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran, el Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar [...]" (Constitución Política, 1991). En este sentido, conforme el estatuto de formación profesional integral del SENA, la formación profesional se configura como un derecho fundamental y en un servicio público de los colombianos; por tanto, se rige acorde a la ley general de la educación Ley 115 de 1994.

Adicionalmente, dada la reestructuración de esta entidad por la Ley 119 de 1994 artículo 10 numeral 4, se estableció el Acuerdo 00008 de (1997) para "Adoptar el estatuto de la formación profesional integral, teniendo en cuenta las recomendaciones del Comité Nacional de Formación Profesional Integral" (p.2).

En cuanto a la formación profesional integral en el Servicio Nacional de Aprendizaje, (SENA), se desarrolla bajo el modelo pedagógico humanista - cognitivista, la corriente del

constructivismo, con enfoque para el desarrollo de competencias y estrategia didáctica activa de aprendizaje por proyectos, desarrollando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (SENA, 1997).

De esta manera, el modelo pedagógico SENA aduce a la representación de los referentes pedagógicos y las estrategias metodológicas que facilitan a la institución, la orientación de sus procesos formativos en coherencia con la misión de la entidad, esto con el objetivo de contribuir al incremento de los índices de empleabilidad, la inclusión social, la productividad, la competitividad, la promoción del emprendimiento y el desarrollo social del país. (SENA.1997)

4.4.1 La noción escolar Talento Humano bajo el contexto del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. La noción Talento Humano se aborda bajo la mirada que tiene la formación titulada del SENA en el programa de Tecnólogo en Gestión Empresarial, dado que:

Se creó para brindar los diferentes sectores productivos de la economía colombiana, la posibilidad de incorporar personal con altas calidades laborales y profesionales que contribuyan al desarrollo económico, social y tecnológico de su entorno y del país, así mismo, ofrecer a los aprendices formación en las tecnologías de la información y las comunicaciones, que optimicen su desempeño de tal manera que les permita desarrollar eficientemente actividades relacionadas con el análisis serio de información para la gestión integral de los recursos de una empresa, la formulación de proyectos o de planes de negocio. (Centro de Gestión Administrativa, 2010, p.1)

De conformidad con lo expuesto, el docente interioriza este enfoque desde la institucionalidad, desarrollando en la ejecución de la formación, los saberes que le son propios como los basados en la experiencia, guiones y rutinas, teorías implícitas y saberes académicos, permitiendo con ello abordar la noción escolar talento humano desde el desarrollo de la competencia “Dirigir el talento humano según necesidades de la organización” (Centro de Gestión Administrativa, 2010).

5. Metodología

El siguiente aparte desarrolla la metodología que está asociada a evidenciar el Conocimiento Profesional Específico del docente de Tecnólogo de Gestión Empresarial del SENA, asociado a la noción de “talento humano”, por lo cual se argumentó en términos de Ericsson (1986), una investigación holística de tipo cualitativo e interpretativo. En este sentido, se observaron los diversos eventos propiciados por la docente en el ambiente de formación, los cuales permitieron dar cuenta del sentido particular que deviene al comprender e interpretar dichos eventos a partir de los saberes propios del docente como los Académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y rutinas y guiones de acción.

En la presente investigación se efectuó una observación como método de recolección de información ante una docente con las siguientes características (reconocimiento por la comunidad académica (SENA) conforme su calidad, disciplina, compromiso y don de servicio), aspectos que fueron evidenciados durante su proceso de enseñanza, considerando los 12 (doce) años de experiencia como docente SENA; entre 35 y 45 años de edad, profesional en Administración de Empresas, especialista en finanzas y Magíster en investigación, adicionalmente, dada su experiencia y trayectoria en la institución orientando el programa de tecnólogo en gestión empresarial y en consecuencia la noción escolar talento humano. Desde este enfoque metodológico se relacionan a continuación los diversos postulados que permitieron fundamentar esta investigación.

5.1 Pauta y perspectiva de la investigación

La perspectiva y enfoque interpretativo permitió evidenciar al profesor no como instrumento de la enseñanza, sino como ser racional que comprende globalmente su contexto, partiendo de él, actúa y construye. A propósito, se consideró lo argumentado al respecto así: “Una distinción analítica crucial para investigación interpretativa, es la distinción entre conducta, o sea, el acto físico, y acción, que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes este interactúa” (Erickson, 1989, p. 214). Esta mirada holística, evidencia las acciones del docente-estudiante, desde su intencionalidad, fundamento determinante en la construcción compleja de sentido del que se pretende dar cuenta en el desarrollo de la observación de los eventos *in situ*, rodeado de toda la complejidad situacional que le crea y le hace tan particular, de tal manera que allí mismo se evidencia su sentido, análisis e interpretación de la realidad, cuya intencionalidad que le abriga es la construcción del conocimiento escolar docente, desde la enseñanza.

Es decir, la enseñanza permite construir sentidos en el aula, en la medida en que cada individuo sea comprendido desde su particularidad, siendo el docente, un sujeto situado, dado que los conocimientos situados son integrales, esto es, le permiten al maestro el desenvolvimiento en cada evento bajo la óptica de la intencionalidad de la enseñanza.

A propósito, Erickson (1989) plantea que “En la investigación interpretativa se busca la variabilidad en las relaciones entre la forma conductual y el significado intencional en la interacción en el aula [...] se descubren, de forma reiterada, patrones localmente distintivos de identidad Social” (p. 228). Por lo tanto, se determinaron los saberes de la enseñanza (que son diferenciables de otras profesiones), que hacen al sujeto profesor un ser complejo que construye su realidad, “la realidad es una construcción del sujeto” (Perafán, 2015, p.86). En efecto, al observar las sesiones de clase, se comprendió e interpretó cada episodio, acorde al enfoque interpretativo de Erickson (1998) “En la investigación social interpretativa sobre la enseñanza es esencial centrar la atención en la ecología social: en su proceso y en su estructura” (p. 217).

De conformidad con aspectos como la comprensión e interpretación que demandó la presente investigación, el investigador de esta necesariamente es docente, con formación administrativa (economista-especialista en finanzas), de tal manera que se convirtió en otro interlocutor válido, dado que, al ser par académico, orienta la noción escolar talento humano en el mismo programa de formación, con experiencia de ocho años en la institución como docente. Esto permitió desde la óptica cualitativa e interpretativa, reconstruir el sentido que la docente ha venido integrando en su narrativa cuando da sentido a la noción (talento humano). En efecto, se comprendió a profundidad dicho conocimiento escolar, a través de los diversos episodios (unidades mínimas de sentido) que se analizaron, siempre manteniendo la mirada interpretativa, afianzada por lo referenciado por Kelly (1955) citado en (Pérez y Gimeno, 1988).

Los seres humanos simplifican y organizan los medios para poder intervenir en él con cierto sentido, interpretando la realidad mediante la utilización de un sistema de constructos personales. [...] Los constructos se adquieren en el intercambio cotidiano con el medio y se van consolidando a lo largo de la existencia individual en el marco de la experiencia colectiva. [...] son una mezcla de conocimiento, afectividad y acción. [...] Los constructos son permeables a las nuevas experiencias y acontecimientos. Al ser esquemas de interpretación orientados a la acción, asimilan aquellos aspectos de las experiencias situacionales que pueden suponer una mejor y más completa adaptación de las acciones futuras al escenario real. (pp. 52 - 53).

Por lo anterior, en el desarrollo interpretativo de la presente investigación se consideraron los planteamientos previos de Erickson (1989), “ecología social” y de Kelly (1955) “constructos”; por consiguiente, se interpretó y comprendió a profundidad el sentido que otorga el sujeto docente de Tecnólogo de Gestión Empresarial del SENA en la enseñanza de la noción talento humano, manteniendo la mirada (sujeto docente y sujeto observador) basada en Erickson quien afirma: “siempre existe la posibilidad de que distintos individuos tengan diferentes interpretaciones del significado de lo que en cuanto a su forma física, parecen ser objetos o conductas similares o cruciales” (Erickson, 1989, p.214). Es por ello que, el objeto de estudio que para este caso es el Conocimiento Profesional del Docente de tecnólogo en Gestión empresarial del SENA asociado a la enseñanza de la noción talento humano, fue de enfoque interpretativo.

En complemento, que se analizaron a profundidad los eventos que dieron cuenta de la intencionalidad en cada episodio y su relación con cada saber, esto a partir de la interpretación, partiendo de lo expuesto acorde a la mirada interpretativa de Erickson (1989):

Imagínese a un alumno sentado en un pupitre, mirando por la ventana. ¿Qué significa esto? ¿Está el alumno ejecutando una tarea o no? Debemos deducir el significado a partir de la conducta observada. ¿Cuáles son los fundamentos para tal deducción? [...] El problema esencial del enfoque estándar de la investigación observacional sobre la eficacia docente, desde una perspectiva interpretativa, es que la base de las pruebas que aporta es válida. Se toman apariencias superficiales como indicios válidos del significado intencional (p.228).

Por ende, para evidenciar la construcción del conocimiento profesional del docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial asociado a la noción escolar talento humano se mantuvo este enfoque interpretativo que fue determinante en la comprensión a profundidad de lo observado, se debe comprender a profundidad el evento e interpretarlo en consideración al contexto; siendo así, se argumentó bajo el método del estudio de caso⁴, apoyado adicionalmente en los planteamientos al respecto de Stake (2007).

5.2 El estudio de caso desde la mirada de Stake un aporte al CCPDE.

La base para evidenciar el conocimiento profesional específico de la docente referenciada, se soportó a partir de la observación, la cual se enmarcó bajo el enfoque de estudio de caso, enriquecido desde los planteamientos expuestos por Stake (2007) quien expresó “ la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada” (p.21). Es decir, manteniendo la relevancia hacia la comprensión e interpretación de sus acciones en el aula; por tanto, se tuvo en cuenta la simbología planteada por Stake (2007) quien simbolizó este con la “letra griega (Theta mayúscula) Θ ” (p.14). [...] “algunas veces empleo (theta minúscula) para representar un tema o los temas” (p.24).

Así que, el caso sujeto y objeto de análisis exige de “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias

⁴ Estudio de caso: Este es un Objeto Neimar Cuoranta: Además de un método sino un objeto que se quiere estudiar, en donde el enfoque es secundario

importantes” (Stake, 2007, p. 9). Pues, a partir de los eventos observados, en las acciones del profesor con la intención de construir sentido en la noción talento humano, se interpretó cada episodio (Unidad mínima de sentido construida por el docente en el ambiente de formación a través de metáforas, símiles y demás).

Lo anterior permitió dar cuenta del conocimiento escolar que la docente (Θ) que participó en la presente investigación construye, cuando en su narrativa da sentido a la noción *talento humano*, mediante la generación de símiles, construcción de metáforas y demás elementos que surgieron de todas las intencionalidades desde su práctica en el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, así como en el ambiente de formación, con el fin de encontrar sentido con el otro, en medio de la intersubjetividad mediante las narrativas, empoderándose de los saberes tanto explícitos como implícitos, permitiendo con ello evidenciar todo un contexto de *sentido académico*, “ un sentido académico consiente, uno práctico y reflexivo, uno experiencial y por último uno experiencial implícito” (Perafán, 2015, p.p. 40-41).

A causa del sentido, del que dio cuenta la docente SENA, es irreplicable, no universal ni generalizable, manteniendo una mirada en donde “el principal interés del investigador interpretativo es la posibilidad de particularizar más que de generalizar” (Erickson, 1998, p. 223). En consecuencia, al sujeto – objeto docente se le observó con dicha pertinencia de singularidad en la construcción de conocimiento profesional docente, cuando orientó la noción escolar talento humano, permitiendo dar cuenta que movilizó sentido por densidad y comprensión. E ahí que, la docente investigadora extrajo de cada episodio los detalles que enriquecían el sentido del mismo, de tal manera que permitió evidenciar lo argumentado por Stake (2007) cuando afirmó que “el caso es algo específico, algo complejo en su funcionamiento” (p. 16). De esta manera, la mirada alternativa⁵ del estudio de caso permitió dar cuenta de lo observado en la investigación.

Por lo anterior, fue necesario enriquecer la investigación en función de apropiar desarrollos teóricos, como se ha identificado hasta ahora en las tesis de grado presentadas por estudiantes de maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional del grupo de Investigación

⁵ N. A: alternativo: en tanto se desmarca de las miradas estudios tradicionales de proceso producto dado que es un acto irreplicable, mientras que en cuanto al caso es la noción que el profesor ha integrado a su narrativa implícita en su discurso escolar.

por las Aulas Colombianas-INVAUCOL entre ellas: Silva (2015) con su análisis sobre “el conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la *noción escolar de multiplicación*”, observando diez sesiones de clase (cinco para ΘA , cinco para ΘB), en el grado segundo de primaria" en una institución educativa. Para esta investigadora la noción multiplicación evidenció el ‘*Conjunto estructural de saberes idiosincrásicos, creativos, reflexivos y culturales*’.

En el mismo sentido se relaciona lo evidenciado por Barraza (2014) para dar cuenta de los saberes académicos en la construcción del conocimiento profesional específico del profesorado de matemáticas, asociado a la noción de función escolar al construir la “metáfora de la pareja entendida como red de relación” [...] y “metáfora del caminante como representación de la función matemática escolar en el plano cartesiano” (Barraza, 2014, pp. 78- 80). Y finalmente Reina (2015) quien evidenciando como saber académico construcciones metafóricas tales como: “metáfora de la pregunta que promueve la reflexión” [...] y “metáfora de modelo como pretexto para pensar”, permitiendo dar cuenta del saber académico asociado a la *noción diseño escolar*, para quien evidenció esta noción escolar como: *Dispositivo discursivo para movilizar subjetividades individuales y colectivas, estableciendo una relación activa entre tecnología, sociedad y cultura*. (pp. 51 y 24)

Ahora bien, para analizar este estudio de caso, se organizó la información caracterizando a la docente que participó en la investigación como (Θ) en consideración que el caso es el conocimiento construido por la docente y retomando lo argumentado previamente se caracteriza por el reconocimiento de la comunidad académica SENA dada la calidad, disciplina, compromiso y don de servicio evidenciado durante su proceso de enseñanza con 12 años de experiencia como docente SENA, 35 a 45 años de edad, profesional en Administración de Empresas, especialista en finanzas y magíster en investigación, quien durante su ocupación profesional en el SENA como docente/instructora, ha orientado el programa de tecnólogo en gestión empresarial y en consecuencia la noción escolar talento humano. Al respecto, en la entrevista aplicada a la docente, respecto a su historia de vida, comentó:

Ep 1 Entrevista HV del 14-04-2018 Θ_2

DI: ¿Cuál fue la razón por la cual decidió ser docente?

D: Bueno diría que hay muchos factores, el primero podría ser generacional, porque procedo de una familia de docentes, entonces pues, aunque inicialmente no quería ser docente pero, siento que, la misma trayectoria intergeneracional, me llamó a la docencia.

Ep 2 Entrevista HV del 14-04-2018 Θ₂

D: Segundo fue circunstancial , porque, pues conocí a una persona que me vinculó con el medio y estando ya sobre el ejercicio de la docencia, reconocí que poseía talento para ello.

Ep 3 Entrevista HV del 14-04-2018 Θ₃

DI: ¿Cuándo comenzó la práctica en docencia, ud tuvo alguna formación profesional, o, ya la tenía?

D: Bueno, en relación con la docencia, no tuve una formación directamente de universidad sino, más bien me fui vinculando al SENA, mediante diferentes cursos de pedagogía ,tanto de la planeación pedagógica, como la ejecución y evaluación del conocimiento.

En este contexto, se realizó dentro del enfoque metodológico el estudio de caso, analizando cuatro sesiones de formación, cada una de seis horas, además de dos entrevistas, una de historia de vida (HV) y la otra de técnica de estimulación del recuerdo (TER).

5.3 Técnicas e instrumentos para recopilación y análisis de información en la construcción del CPDE

En el propósito de dar cuenta del conocimiento profesional específico del docente de tecnólogo en Gestión empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, en la enseñanza de la noción escolar talento humano, fue necesario comprender el papel que cumplieron diversos instrumentos y técnicas como aporte a la documentación de construcción de sentido que se realizó en esta investigación alternativa, a propósito del conocimiento profesional del profesor, considerando al respecto planteamientos previos, entre ellos:

Lo que se investiga no es independiente del proceso de investigación. Los instrumentos no tienen lugar independientemente de aquello a lo que se destinan para medir, son extensiones de los investigadores en su intento de construir o de dar forma a la realidad” (Moreira, 2002, p.4).

En la fase de construcción de realidad, se consideró el instrumento de protocolo de observación en clase, técnica de estimulación del recuerdo, observación participante,

entrevista semiestructurada, historia de vida, pensamiento en voz alta, transcripciones de audio y video de las sesiones digitalizadas, estos fueron soportes al tomar la dispersión de datos, que luego tanto investigador como docente partícipe de la presente investigación Θ_A , evidenciaron al dar cuenta de la creación de sentido intersubjetivo, garantizando con ello la comprensión e interpretación de los datos, afianzados en lo señalado al respecto por Erickson (1986) “los resultados de la investigación interpretativa son de especial relevancia para los docentes quienes comparten intereses similares con el investigador interpretativo” (p. 290). Por ello, se permitió reconocer la caracterización respecto de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas, concluyendo con rutinas y guiones, de una manera coherente y pertinente para el caso abordado. De conformidad con lo que antecede, seguidamente se desarrolla cada una de las técnicas e instrumentos aplicados según pertinencia.

5.3.1 Papel del protocolo de observación en clase. El instrumento del protocolo de observación se aplicó para recopilar información en el ambiente de formación de manera ordenada, este permitió la categorización de los eventos, acorde al saber aludido por el docente en el proceso de enseñanza de la noción escolar particular (Perafán, 2015). Cabe señalar que este instrumento fue basado en los aportes teóricos desarrollados con el *Analytical Scheme* por Mumby (1973) para estudios sociales y específicamente educativos. En este sentido, se consideró que fue complementado por aportes similares a partir Stacke (1998) al referenciar un caso " Θ " el cual pretende generar una narrativa a través de una “reflexión”, adicionalmente, el protocolo de observación “entraña el examen deliberado del observador de su propio punto de vista interpretativo y de fundamentos de este, en cuanto a teoría formal, modos de ver culturalmente aprendidos y valores personales (Erickson, 1986, p. 290).

A través de este instrumento, se evidenció la construcción del conocimiento profesional docente en la enseñanza de la ‘noción escolar talento humano’ por parte del sujeto docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA, cuyo insumo es el orden discursivo observado en el ambiente de aprendizaje durante el proceso de enseñanza, que, bajo la mirada de Perafán (2013) este orden discursivo se entiende como:

Producción consiente del docente en el ambiente de aprendizaje, a través de relaciones de diverso orden como metáforas, símiles y demás con el fin de interpelar al alumno construyendo el sentido con el otro de manera conceptual y vivencialmente como propio de su estructura cognitiva. (Perafán, 21 de Noviembre de 2013, Grabación)

Así, con este instrumento *de protocolo de observación* se recopilaron los episodios más relevantes que evidenciaron la creación de sentido en la interpelación con el otro, dado que como lo señala (Erickson, 1986) “Una tarea fundamental en la investigación observacional interpretativa y participativa sobre la enseñanza consiste en posibilitar que los investigadores y los practicantes se vuelvan mucho más específicos en su comprensión, en la variación inherente entre un aula y otra” (p.230). Por ello, la intencionalidad que llevó al investigador al aula permitió observar lo relevante en la construcción del sentido frente a la enseñanza de la noción escolar talento humano, teniendo en cuenta los diversos agentes que incidieron en dicha construcción, de tal manera que, las evidencias interpretativas fueron comprendidas en su conjunto al utilizar como instrumento el protocolo de observación, el cual se define como:

Un instrumento que permite recopilar los datos observados en las sesiones del sujeto profesor y organizarlos acorde a las necesidades de la misma; para lo cual se tiene en cuenta la metodología y simbología propuesta por Stake (1999) y adecuadas por los investigadores de la línea (Perafán, 2015, p.9).

Es más, se infiere que este instrumento de observación es altamente relevante para consolidar la documentación en el desarrollo teórico, en el sentido de la construcción del conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar talento humano, esto considerando lo señalado frente a la práctica de la enseñanza de Bolster (1983) citado por (Erickson 1986).

Lo más importante de todo es que la investigación interaccionista simbólica en las aulas se basa, necesariamente, en la interpretación de los acontecimientos por parte del profesor. La relación entre el docente y el investigador como colegas, por lo tanto, es más perceptiva que política y cada uno de ellos tiene razones individuales y profesionales para alimentar y profundizar esa relación. (p.p. 290- 291)

Cabe recordar que, en la última década, los docentes investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de la línea de Investigación INVAUCOL, han documentado su práctica en la construcción del conocimiento profesional docente integrado de nociones particulares, destacándose entre otros (Perafán 2013; 2012; 2004; Perafán y otros, 2014; Espinosa, 2013; Tinjacá, 2013; Reina 2014; Barraza, 2014; Silva 2015). En términos generales, el instrumento

de apoyo para evidenciar la construcción de dicho conocimiento, se explicita en la *tabla 6*, con el fin de analizar los episodios más relevantes que a juicio del investigador, aportan al análisis de caso, que para la presente investigación es la enseñanza de la noción escolar talento humano del docente partícipe en esta investigación. Paralelamente, se relaciona la simbología propuesta por Perafán (2015) la cual se aplicó en la presente investigación.

Tabla 6. Protocolo de observación.

θ Mayúscula	El conocimiento profesional específico integrado del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA asociado a la enseñanza de la noción escolar talento humano.	
θ Minúscula	La noción escolar talento humano de la docente que participa en esta investigación.	
θ_A	Conocimiento profesional específico del profesor, asociado a las nociones particulares que se desean estudiar.	
	El conocimiento particular específico de la docente, asociado a la noción escolar talento humano	
<i>Para organizarla acorde a las sesiones de clase, que busca las <u>unidades de sentido</u> de tal saber e identificar la integración de dichos saberes - protocolo de observación</i>		
N	Conocimiento Profesional docente Específico del profesor de un área cualquiera, asociado a una noción particular.	
(Y1)	Unidades de sentido donde se explicita el saber académico	
(Y2)	Unidades de sentido donde se evidencian los saberes prácticos - basado en experiencia	
(Y3)	Unidades de sentido donde se evidencian teorías implícitas	
(Y4)	Unidades de sentido donde se expliciten los guiones y rutinas asociadas - historia de vida (Hv).	
<i>Para la comprensión e interpretación del conocimiento profesional docente específico asociado a un sistema de ideas integradas se tiene:</i>		
θ_1	Saberes académicos construidos por el profesorado de Tecnólogo en Gestión Empresarial del SENA, asociados a la noción escolar talento humano.	θ : Manera como se interroga sobre las relaciones específicas de cada saber con la noción escolar talento humano,
	Saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado de Tecnólogo en Gestión Empresarial del	

θ_2	SENA, asociados a la noción escolar talento humano.	buscando unidades de sentido que dan cuenta de cada uno de los saberes, construyendo un orden discursivo subyacente cargado de conocimiento profesional, asociado a metáforas, símiles, analogías, que luego permitieron dar cuenta de dichas narrativas.
θ_3	Saberes guiones y rutinas construidos por el profesorado de Tecnólogo en Gestión Empresarial del SENA, asociados a la noción escolar talento humano.	
θ_4	Saberes teorías implícitas construidos por el profesorado de Tecnólogo en Gestión Empresarial del SENA, asociados a la noción escolar talento humano.	
θ Integrada	Permite dar cuenta de la integración, en donde los saberes se “nutren” emergiendo en un sentido general para la enseñanza de la noción escolar talento humano.	

Cómo se observa la integración de saberes:	
Epn	Episodio cualquiera
Ctp	Categoría particular
θ_n	Tema cualquiera de los cuatro planteados (Incluido en uno de los cuatro saberes)
ϵ	Pertenece a uno de los cuatro saberes identificados como integrados al conocimiento profesional docente (Y_n)
Registro de la información	
ARG1 θ	$EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in (\theta_A \text{ o } \theta)$ <p>Un episodio cualquiera (E_{pn}), está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes identificados como integrados al conocimiento profesional docente (Y_n) y ese saber (Y_n) pertenece (\in) o está integrado al Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado - de un área cualquiera- asociado a una categoría particular (C_{tp})(θ)” (Perafán, 2015, p. 98).</p>
Caso θ_A: Docente participe en la investigación	

ARG1.1	$EPn_{\theta_1} \subset \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \theta$
ARG1.2	$EPn_{\theta_2} \subset \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \theta$
ARG1.3	$EPn_{\theta_3} \subset \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \theta$
ARG1.4	$EPn_{\theta_4} \subset \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \theta$
	<p>Cada episodio permite dar cuenta de la relación de los saberes académicos (θ_1), basados en la experiencia (θ_2), teorías implícitas (θ_3), y guiones y rutinas (θ_4), como saber tácito o explícito que aportan a la construcción del sentido para la enseñanza de la noción escolar talento humano. “Cuando reemplazamos (n) , tanto para los saberes (Y) como para los temas (θ), por su correspondiente número asociado al saber y al tema específico” (Perafán 2015, p.98)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de (Perafán, 2015, p.p.95-99).

En la anterior tabla se categoriza la terminología aplicada en la presente investigación, adicionalmente, se moviliza la organización de las observaciones de clase, acorde con la categoría pertinente, así como del sentido de ésta. Por lo tanto, el resultado del protocolo de observación permitió evidenciar a través de la interpretación del observador, los episodios más relevantes del sujeto docente participe en la investigación (Θ_A) permitiendo una interpretación entre el docente investigador y el que participó en el estudio.

El anterior instrumento, en términos de Perafán (2015), facilitó relacionar los diversos episodios con los cuatro saberes propios del docente tanto explícitos como implícitos, de tal manera que, para cada saber se generó una narrativa particular acorde a las dos categorías previas “ *Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas y Conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares*, actúan como marcos de referencia para la construcción y registro de los datos en la observación de clases” (Perafán, 2015, pp. 98-99). De hecho, la base instrumental y documental para la interpretación respecto a la construcción del sentido, en cada uno de los episodios, permitieron dar cuenta de la integración de saberes. El formato de este instrumento se puede consultar en el anexo 6.

5.3.2 Aporte de la técnica de estimulación del recuerdo para dar cuenta de los sentidos implícitos en la producción del CPDE. En este ítem cuyo propósito es identificar el sentido al cual alude un evento evidenciado en el aula o ambiente de formación, y dada la intencionalidad de la docente que participó en la investigación, se aplicó la técnica de estimulación del recuerdo, considerando lo planteado por Clark y Peterson (1976), citado por García (s.f, p. 102) quien menciona:

Consiste en la reconstrucción total o parcial de la grabación (video o audio) de la actuación de un profesor. Durante la entrevista de estimulación del recuerdo, el profesor va evocando los pensamientos y decisiones tomadas, mientras el investigador formula preguntas tales como ¿qué estaba haciendo en ese momento? ¿Estaba pensando en alguna estrategia alternativa? ¿Qué estaba notando sobre los alumnos? ¿Había planificado esto? (García, s.f., p.102).

En efecto, al aplicar esta técnica de estimulación del recuerdo, se consideró dar cuenta de los eventos más relevantes que a juicio de la docente investigadora creaban sentido a la noción escolar (talento humano), movilizando lo tácito e implícito del orden discursivo de la docente que participó en la presente investigación y que, a juicio de la investigadora, requieren ser verbalizados; por ello se consideró lo planteado por Perafán (2015) sobre esta técnica:

Permite volver sobre los episodios constitutivos de la enseñanza interactiva, favorece no solo la verbalización y explicación de los principios, supuestos y sentidos constitutivos de la enseñanza interactiva, sino también de la identificación y explicación de la manera como tales principios, supuestos y sentidos estructuran los saberes constitutivos del conocimiento profesional de los profesores y, por ende, las categorías que enseña el profesorado. (p.113)

Por consiguiente, se retomaron todos los episodios previamente transcritos, que se movilizaron en la construcción del conocimiento profesional específico del docente de tecnólogo en Gestión empresarial del SENA, durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, los cuales fueron construidos, teniendo en cuenta *las unidades mínimas de sentido* evidenciadas a través de los instrumentos de apoyo como audio, videos digitalizados, imágenes fotográficas y protocolo de observación.

Con la técnica de estimulación del recuerdo se pudo replantear, repensar y analizar extractos de las transcripciones - clasificados en episodios - con el fin de *interpretar* y construir el sentido que la docente pretendía comunicar, la cual hace parte del modelo interpretativo planteado por Erickson (1989), dado que “ tienen en cuenta tanto la realidad de la

organización local de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel del aula como la realidad de las pretensiones externas ejercidas sobre la organización en el aula” (p. 273).

La docente partícipe de la investigación Θ_A , generó en cada sesión de clase, una serie de sentidos que requirieron ser verbalizados y que en su constante evolución, fueron registrados bajo la lupa de quien observa, es decir, de otro profesional en el campo de las ciencias administrativas que también enseña la noción escolar talento humano y que, de alguna manera, adjudicó como relevante dicho episodio para la producción de ese sentido; posteriormente, el investigador seleccionó dichas atribuciones que arbitrariamente ha evidenciado y las socializó - evidenciando videos , grabaciones, imágenes) - al docente partícipe de la investigación Θ_A , productor del sentido original, para encontrarse con él - en interpretaciones- , acuerdos o desacuerdos sobre si esos son los sentidos que pretendía construir.

Una vez el investigador ha socializado con Θ_A los episodios seleccionados, en este diálogo, el docente encontró nuevos estímulos y evocó recuerdos que en su momento no evidenció, no verbalizó o que estuvieron tácitos en su aula, argumentando las intenciones con las cuales en el orden discursivo planteó dichos elementos, en tal diálogo entre el docente investigador y docente partícipe Θ_A se van ratificando las integraciones que los sujetos profesores han venido haciendo en la recuperación del sentido en cada uno de los episodios relacionados; especialmente los categorizados con las teorías implícitas y los guiones y rutinas, dado lo tácito de ellos, sin desconocer que en esta técnica también se verbalizaron los saberes académicos y los relacionados con su práctica, que de alguna manera habían quedado ocultos en un episodio cualquiera.

De esta manera, con lo anterior se confirma lo planteado por Erickson (1986) frente a la recopilación de información a través de la observación, de tal manera que:

El docente, en tanto investigador interno puede aprender a formular sus propias preguntas, a contemplar la experiencia cotidiana como información para responder a esas preguntas, a buscar pruebas en contra a considerar los casos discrepantes y a ponderar distintas interpretaciones” (p.291).

Finalmente, la técnica de estimulación del recuerdo fue relevante en el desarrollo e interpretación de los episodios, apoyado en la mirada del “par” docente para evidenciar la

construcción del conocimiento escolar en talento humano; para lo cual, fue determinante diseñar y aplicar una entrevista semiestructurada.

5.3.3 La entrevista semiestructurada como aporte a la construcción del CPDE. La entrevista semiestructurada se aplicó para enriquecer la interpretación, dadas las observaciones del aula. Adicionalmente, como expresa Troncoso (2017), es “de mayor flexibilidad pues empiezan con una pregunta que se puede adaptar a las respuestas de los entrevistados” (p.330). Por ello, la entrevista permite la movilización de la emocionalidad expresada por el docente, permitiendo con ello la interpretación a profundidad.

Retomando a Perafán (2015) infiere que la entrevista es:

Un potente instrumento para provocar, explicar, evidenciar, confrontar o producir-conjuntamente entre el profesorado y el investigador –diversos hilos o redes semánticas constitutivas del discurso relacionado con, o producido en, el proceso de enseñanza, el cual integra fuentes u orígenes epistemológicos diversos. (p. 105)

La entrevista alternativa salió de la técnica de observación como resultado ante los diversos episodios que dieron sentido en el aula. Posteriormente, fue relacionada con las acciones de la docente, siendo base determinante para recopilar información en el momento de aplicar la técnica de estimulación del recuerdo, la cual se fortaleció con audio, video, protocolo de observación y transcripciones, documentadas en sesiones previas, movilizandó la interpretación de significados por parte del docente observador. En consecuencia, la acción del docente creó un sentido, el cual desde el enfoque interpretativo de Erickson (1989) “una explicación de la causa de una acción humana debe incluir la identificación de la interpretación del significado del actor” (p.215); por lo tanto, la entrevista semiestructurada permite que con un lenguaje de ‘pares’ se encuentre el sentido que el sujeto partícipe en la investigación Θ_A pretendió construir.

Por lo anterior, esta entrevista concentró formulaciones en cuanto a los cuatro tipos de saberes de tal manera que facilitó, como indica Perafán (2015):

Estructurar un tipo de preguntas que permitan o favorezcan la asociación. Entre otras de ideas, información, recuerdos, imágenes y sentimientos constitutivos de la subjetividad del docente (relacionados con las categorías o noción que se está investigando) con uno de los cuatro

posibles "orígenes" o estatutos epistemológicos reconocidos históricamente como fundantes de los saberes del profesorado, asociado a las categorías específicas que ellos enseñan. (p.105).

Dada la estructuración de la entrevista se confirmaron las integraciones de los saberes (Y) en los saberes académico, teorías implícitas, basados en la experiencia y de los guiones y rutinas por parte de la docente que participó en la presente investigación Θ_A los cuales permitieron comprender cómo el conocimiento específico del docente, asociado a la noción escolar talento humano θ , integra estos saberes con los respectivos estatutos epistemológicos fundantes, por ejemplo, a partir de la historia de vida del sujeto, la transposición didáctica, el campo cultural institucional, la práctica profesional. Adicionalmente, en el proceso se interrogó sobre estos saberes, tanto explícitos como implícitos, que construyeron el conocimiento profesional específico de la noción escolar talento humano, esto manteniendo el enfoque interpretativo dado que, “La vida se renueva continuamente, aun en los hechos habituales más reiterativos. Se supone que esto mismo sucede también en las aulas escolares” (Erikson, 1986, p. 219).

En efecto la entrevista semiestructurada logró explicitar la comprensión de los eventos entre dos colegas, en consecuencia, su lenguaje fue comprendido y estructurado acorde a las observaciones de su práctica profesional. También se presentó bajo un esquema, fruto de la observación del aula y los episodios que para el observador generaron sentido. En esta intersubjetividad se ratificó o reconstruyó el sentido, generando nuevas preguntas o reestructuración de las mismas.

5.3.4 Historia de vida en la construcción del CPE de la noción talento humano. A partir del método biográfico de análisis, se comprendió desde el contexto y realidad propia, el comportamiento y conducta del profesor en el aula, creando un sentido particular de vida, teniendo en cuenta su perspectiva particular y relevancia del entorno hacia sus propósitos; para ello, se consideraron instrumentos de apoyo como el relato de manera libre sobre su proyecto de vida y logro de los mismos, de tal manera que se evidenciaron los factores más relevantes que han incidido en su comportamiento; por lo tanto, a partir de la técnica de estimulación del recuerdo se apropió su historia de vida, manteniendo el enfoque interpretativo de la investigación, siendo absolutamente relevante para los desarrollos

documentales de este orden. Adicionalmente, se fundamentó esta técnica de validación desde Bolívar, et al (2001), citado por (Huchim y Reyes, 2013).

[...] permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (p.2).

Precisamente, la historia de vida permitió comprender e interpretar a profundidad, el sentido que tenía para la docente partícipe de la investigación Θ_A , dado el contexto de su formación como persona, ser humano, profesional, entre otros y la incidencia que ese trasegar personal e histórico, han ejercido en la enseñanza de esta noción escolar.

5.3.5 Observación participante. La observación aplicada se efectuó en el ambiente de aprendizaje a la docente que participó en la presente investigación Θ_A , profesional en Administración de Empresas, especialista en finanzas, magíster en investigación y con 12 años de experiencia como docente SENA. A través de esta técnica, se explicitaron sus construcciones, las cuales bajo la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar talento humano, se contextualizó mediante metáforas, símiles e imágenes, entre otras, logrando con ello comprender e interpretar a profundidad el caso observado. Como resultado de ello, el sujeto docente que participó en la presente investigación Θ_A y la docente investigadora -tesista, dieron cuenta a través de la interpretación de los episodios relevantes que constituyeron sentidos, a partir de los cuatro saberes previamente referenciados.

La observación realizada en el caso del conocimiento profesional del docente, alude a la noción escolar de talento humano, esta sugiere que tanto el docente investigador como Θ_A , son sujetos que ‘co-nacen’ en el sentido de la noción en la enseñanza. De hecho, a través de las metáforas, símiles y analogías, se desprenden tanto intencional como tácitamente a lo largo de su práctica pedagógica su historia de vida como sujeto y su intención de enseñanza; aspectos que fueron denotando y haciéndose explícitos para ser documentado.

De acuerdo con la mirada alternativa, además de aludir la relevancia en la comprensión e interpretación de las observaciones de cada evento en el aula y contexto del docente, es oportuno recordar que “Malinowski sostenía que, al combinar la observación participativa de

largo plazo con la entrevista sensible, había podido identificar ciertos aspectos de la visión del mundo de los habitantes de Trobriand que ellos mismos eran incapaces de expresar verbalmente” (Erickson, 1986, p.3). Igualmente, “El énfasis en las observaciones prolongadas en el medio natural para recoger los datos con la frescura, riqueza, complejidad y ambigüedad de la propia vida del aula es la primera característica de este enfoque metodológico (observación participante)” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 51).

De conformidad con lo anterior, se evidenciaron cuatro sesiones de clase, cada una de seis horas de formación para un total de veinticuatro (24) horas de observación, una (1) entrevista de historia de vida y una (1) entrevista de técnica de estimulación del recuerdo, estas observaciones se digitalizaron en audio, video y se transcribieron para posteriormente fragmentar en episodios - *unidades mínimas de sentido* - generando 503 episodios caracterizados como 146 (saberes académicos), 133 (basados en la experiencia), 123 (teorías implícitas), 101 respecto a (guiones y rutinas). Estas sesiones permitieron dar cuenta del sentido que abriga cada construcción de conocimiento profesional del docente, en esta noción escolar particular de (talento humano).

5.3.6 Analytical Scheme. En la investigación se aplicó el instrumento de análisis *Analytical Scheme*, bajo el cual se analizaron e interpretaron los datos observados, fundamentado en los aportes teóricos previos de (Mumby, 1973; Russel, 1976; Toulmin, 2007; Perafán, 2004; Perafán, 2011, 2012, 2013) y citados por Perafán (2015) en el cual lo define como:

[...] Un constructo teórico y técnico que comprende la determinación de la categoría *Conocimiento profesional Docente específico asociado a categorías particulares*, desagregada en sus componentes analíticos y presentados en forma de tipos de argumentos que facilitan y orientan el análisis de los episodios en los que dividimos los órdenes discursivos del maestro. (p. 118)

En complemento, se tuvo en cuenta los episodios - sentido más pequeño interpretado por el investigados a partir de las observaciones- y llevado posteriormente al *analytical scheme*, con base en el saber aludido (académico, basado en la experiencia, teorías implícitas o guiones y rutinas), dichos episodios fueron resultado de la transcripción del audio y video recopilado de las sesiones de formación previamente relacionadas, las cuales fueron caracterizados

por la unidad mínima de sentido interpretado por el docente investigador (DI) ; a juicio del investigador, por lo tanto, se relacionó la simbología y abreviaturas consideradas en la narrativa de esta investigación, la cual se enuncia en la *tabla 7*:

Tabla 7. Descripción de simbología aplicada en Analytical Scheme.

Abreviatura	Descripción
CPDE:	Conocimiento profesional docente específico
IE	Intencionalidad de la enseñanza
Eef	Estatuto epistemológico fundante.
Epn	Episodio cualquiera
AIDM	Acción Intencional discursiva del maestro
(AIDM →O)	Dirigida a objetos
(AIDM →S)	Dirigida a sujetos
(↔)	Si y solo si
Tp.	Transposición didáctica
Pp.	Práctica profesional
Cci	Campo cultural institucional

Fuente: Elaboración propia a partir de (Perafán, 2015, pp. 122 a 125). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas.

A partir del estudio alternativo aplicado para la presente investigación, se tuvo en cuenta el “esquema para organizar y sistematizar argumentos” el cual es utilizado desde los años sesenta en estudios sociales como opción a los métodos de orden objetivo aplicados históricamente con este mismo fin; en tal sentido, se utilizó el *analytical scheme*, que permite organizar datos considerados particularmente relevantes por parte del investigador. Así, Mumby, citado por Perafán (2015) utilizó dicho esquema estructural para su análisis de información y de igual modo lo aplicó (Perafán 2004; 2011; 2012; 2013), citado por (Perafán 2015), con el fin de organizar las unidades de sentido, seleccionando cada uno de los (17) argumentos pertinentes, relacionadas con los cuatro saberes que posee el docente (saberes académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas), al respecto se presentó la estructura desarrollada en la tabla 8 y anexo 7.

Tabla 8. Tipos de argumentos posibles aplicados en *analytical scheme*

SINTESE DE LOS 17 TIPOS DE ARGUMENTOS CONSTITUTIVOS DEL ANALYTICAL SCHEME			
Características generales del CPDE asociado a CP			
ARG1: Epa C 0 a -- b a c Va y Va c 0A	ARG2: Epa C 0 a -- Va c 0 a y Va c ADM -5	ARG3: Epa C 0 a -- b a c Va y Va (x cuando por) E d b	ARG4: Epa C 0 a -- b a c Va y Va C 0 a
ARG. 1.1: Epa C 01 -- 01 e V1 y V1 e 0a	ARG. 2.1: Epa C 01 -- V1 e 01 y V1 e 0a ADM -5	ARG.3.1: Epa C 01 -- 01 e V1 y V1 (en cuando por) T 4	ARG.4.1: Epa C 01 -- 01 e V1 y V1 C 0 a
Este permite dar cuenta del saber académico con EEP la transposición didáctica y es de naturaleza explícita.	A partir de los saberes académicos durante el proceso de enseñanza de esta noción, ese permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al docente de quien, dada la transposición con otros.	A partir de los saberes académicos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP transposicional didáctico como consecuencia de dicho sentido en este episodio.	A partir de los saberes académicos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP de naturaleza explícita de orden "básico".
ARG. 1.2: Epa C 02 -- 02 e V2 y V2 e 0a	ARG. 2.2: Epa C 02 -- V2 e 02 y V2 e 0a ADM -5	ARG.3.2: Epa C 02 -- 02 e V2 y V2 (en cuando por) P p	ARG.4.2: Epa C 02 -- 02 e V2 y V2 C 0 a
Este permite dar cuenta del saber basado en la experiencia con EEP la práctica profesional y es de naturaleza implícita.	A partir de los saberes basados en la experiencia durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, ese permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al docente de quien, dada la transposición con otros.	A partir de los saberes basados en la experiencia durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP la práctica profesional, como consecuencia de dicho sentido en este episodio.	A partir de los saberes basados en la experiencia durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP de naturaleza implícita de orden "práctico".
ARG. 1.3: Epa C 03 -- 03 e V3 y V3 e 0a	ARG. 2.3: Epa C 03 -- V3 e 03 y V3 e 0a ADM -5	ARG.3.3: Epa C 03 -- 03 e V3 y V3 (en cuando por) C e i	ARG.4.3: Epa C 03 -- 03 e V3 y V3 C 0 a
Este permite dar cuenta de los saberes implícitos con EEP la cultura institucional y es de naturaleza implícita.	A partir de los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, ese permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al docente de quien, dada la transposición con otros.	A partir de los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP el Campo Cultural Institucional, como consecuencia de dicho sentido en este episodio.	A partir de los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP el Campo Cultural Institucional, como consecuencia de dicho sentido en este episodio.
ARG. 1.4: Epa C 04 -- 04 e V4 y V4 e 0a	ARG. 2.4: Epa C 04 -- V4 e 04 y V4 e 0a ADM -5	ARG.3.4: Epa C 04 -- 04 e V4 y V4 (en cuando por) N v	ARG.4.4: Epa C 04 -- 04 e V4 y V4 C 0 a
Este permite dar cuenta de los saberes implícitos con EEP la cultura institucional y es de naturaleza implícita.	A partir de los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, ese permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al docente de quien, dada la transposición con otros.	A partir de los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP la Historia de Vida, como consecuencia de dicho sentido en este episodio.	Desde los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP la Historia de Vida, como consecuencia de dicho sentido en este episodio.
Este permite dar cuenta de los saberes implícitos con EEP la cultura institucional y es de naturaleza implícita.	A partir de los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, ese permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al docente de quien, dada la transposición con otros.	A partir de los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP la Historia de Vida, como consecuencia de dicho sentido en este episodio.	Desde los saberes implícitos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEP la Historia de Vida, como consecuencia de dicho sentido en este episodio.

Fuente: Elaboración propia a partir de Perafán (2015 p.p. 125-131).

Los argumentos con unidad de sentido, estructurados teniendo en cuenta la lectura anteriormente planteada en la *tabla 8*, se efectuaron en el ambiente de formación por el instructor investigador de Tecnólogo de Gestión Empresarial del SENA para la enseñanza de la *noción escolar talento humano*, se estructuraron de tal manera que permitieron evidenciar la integración de los cuatro saberes: académicos, rutinas y guiones, basados en la experiencia y teorías implícitas, relacionados con uno de los 17 argumentos posibles.

Tabla 9. Análisis del Analytical Scheme.

Episodio	Transcripción de clases	Argumento	Comentario u observación
Ep. 138: Sesión dos del 20-08-2016 Θ_3	D: ¿ que estan pidiendo las empresas hoy dia?, gente con buena actitud, no solo que sepa hacer las cosas sino la actitud, saludos, despedirse, pedir el favor, sonreir, saber manejarse en momentos de dificultad, etc, ese tipo de cosas, honestidad, ¿ que reclama el mundo empresarial? ;Hoooneestidad!.	ARG1.3 Relaciona las teorías implícitas θ_3 en la construcción de la noción escolar talento humano, el cual está implícitamente ligado con la cultura institucional	La honestidad como esencia y valor corporativo
Ep. 324: Sesión cuatro Θ_4 del 03-09-	D: hagamos una cosa, consoliden ese "bendito" proyecto y hoy les reviso inventarios y eso, los ajustes que yo les haya	ARG1.4 Relaciona los guiones y rutinas θ_4 en la	La calidad y compromiso con el objetivo

2016	pedido de inventarios, pero tienen que presentarme el proyecto completo, porque así no me parece, yo, ¿que función cumplo ahí?, ¡nada!, si, yo necesito ver ese proyecto consolidado, no me sirve por pedazos, o sea, subanlo por pedazos, pero me tienen que presentar el proyecto consolidado porque yo que estoy viendo ahí, ¡nada! o sea, cómo emito un juicio, ¡nooo!.	construcción de la noción escolar talento humano, el cual está implícitamente unido con la Historia de vida	
Ep. 59 TER. Θ_A	<p>DI: Observo que Ud. va guiando a sus aprendices a través del símil de la interpelación, ¿cómo considera Ud. que el símil de la interpelación, incide en la formación del conocimiento que Ud. construye?</p> <p>D: La pregunta siempre se hace para lograr que el aprendiz genere un proceso de reflexión, y que ese proceso de reflexión lo lleve a conectarse mentalmente con sus experiencias previas, lo lleve a conectarse con lo que ha visto en el medio en el cual se desenvuelve tanto en experiencias personales como lo que se ve en experiencias ajenas, entonces la interpelación es la manera de hacer una conexión entre la vivencia, el conocimiento, de lo propio y de lo ajeno.</p>	ARG1.1 Relaciona los saberes académicos θ_1 en la construcción de la noción escolar talento humano, el cual es explícito unido con la transposición didáctica.	Conexión-relación causal
Ep. 208: sesión tres del 27-08-2019 - Θ_2	<p>D: ¡Muy bien!, conclusiones:</p> <p>A: Es importante la parte del entrenamiento y bienestar, también los objetivos y metas mensuales finalmente la reunión con todos los grupos de trabajo para que se trabaje en equipo.</p> <p>D: ¿Que me dice de la parte de la evaluación?</p> <p>A: Gerente se le pasaba requerimientos pero no aprueba nada, solo se preocupa por el presupuesto, más que por los empleados y el bienestar</p> <p>D: ¿que características específicas se le evaluarían al gerente? Dame ideas,</p> <p>A: Comunicación, liderazgo...</p> <p>D: ¡Muy bien! coordinación, liderazgo ¡muy</p>	ARG1.2 Relaciona los saberes basados en la experiencia θ_2 en la construcción de la noción escolar talento humano, el cual es explícito unido con la práctica profesional..	Intersubjetividad - reflexión

	<p>bien!, comunicaciòn ¿ que màs se le valorarìa aun gerente?</p> <p>A: Toma de desiciones, habilidades, conocimeinto del proceso interno, capacidad de escucha.</p> <p>D: ¡Exacto!. Ustedes nombraban en la escena algunos indicadores, nombraban ausentismo, capacitaciòn, todas esas cosas; ¿qué indicador le podrìamos aplicar específicamente a un gerente? ¿ còmo le medirìamos el desempeñò a el?. Tú dices soluciones oportunas y eso tiene que ver con las metas, a los gerentes generalmente se les mide por cumplimiento de metas.¡ Muy bien! felicitaciones a estos actores.</p>		
--	--	--	--

Fuente: Elaboraciòn propia a partir de (Perafán, 2015, pp. 125-127). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas.

Otra de las técnicas que se evidenciò en el proceso investigativo, fue el pensamiento en voz alta de la docente acorde con su orden discursivo de enseñaanza en la nociòn escolar talento humano. En este contexto, Perafán (2015) aduce “capture en su discurso verbal, en la medida de lo posible, los pensamientos, ideas o imágenes [...] cuando está enseñando una categoría concreta y que le hacen tomar una decisiòn”. (p.112). En este pensamiento en voz alta, se evidenciò el orden discursivo dicha técnica.

5.3.7 Técnica documental para análisis de documentos oficiales asociados a las teorías implícitas en CPD. En cuanto a los documentos oficiales se tuvo en cuenta el argumento analítico de estos mediante recopilaciòn de la (plataforma estratégica, PEI, Estatuto de Formaciòn Profesional Integral-EFPI-, Programa de Formaciòn, Planeaciòn Pedagógica, Proyecto formativo, guías de aprendizaje, planes de trabajo, entre otros), siendo relevante evidenciar desde una mirada alternativa, la incidencia de la instituciòn Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en la ejecuciòn de la enseñaanza por parte del docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de servicios financieros, frente a la construcciòn de conocimiento profesional asociado a la enseñaanza de la nociòn escolar talento humano.

Por tanto, esta técnica está enmarcada bajo el contexto de la institucionalidad normativa, además está inmersa la ejecuciòn de la formaciòn, las cuales hacen parte del saber tácito no

verbalizado del profesor, constituido por las teorías implícitas, cuyo estatuto epistemológico fundante es el campo cultural institucional, fundamentado en los planteamientos de Perafán así:

Los temas -y los procesos y procedimientos asociados a los mismos designados institucionalmente para ser enseñados se constituyen en pretextos para que el profesor inconscientemente desarrolle metáforas, símiles, imágenes y otras figuras discursivas con las cuales se construye un sentido particular de las nociones que enseña. (Perafán, 2015, p. 35)

El SENA, es un establecimiento público de orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa; adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia (SENA, 2019). Dicha institución surgió mediante los artículos 8 y 9 del Decreto-Ley 118 del 21 de junio de 1957.

5.3.7.1 Análisis de los documentos oficiales del SENA desde el contexto en la construcción del Conocimiento Profesional docente específico (CPDE). La relevancia de la planeación estratégica 2015 – 2018 como norte en la ejecución de la formación en Colombia, se estableció teniendo en cuenta el Sistema Integrado de Gestión y Autocontrol (SIGA) del Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA- en su plataforma Compromiso.

Misión:

Encargado de cumplir la función que le corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país. (SENA, 2019).

Visión:

En el 2018 el SENA será reconocido por la efectividad de su gestión, sus aportes al empleo decente y a la generación de ingresos, impactando la productividad de las personas y de las empresas, que incidirán positivamente en el desarrollo de las regiones como contribución a una Colombia educada, equitativa y en paz (SENA, 2019).

5.3.7.2 La formación profesional SENA, frente al contexto en la construcción del CPDE.

El SENA en su propósito de dar cobertura y cumplir con su objeto social cuenta con (33) regionales a nivel nacional, las cuales se encuentran distribuidas por cinco zonas del país, entre ellas (Caribe, Amazonía, Orinoquía, Pacífica y Andina), en esta última se encuentra

ubicada la Regional Bogotá que cuenta con (15) centros de formación, cada uno de ellos con enfoque de formación diversa para cubrir la demanda laboral de todos los sectores de la economía, tanto local como nacional; conjuntamente, la oferta educativa para la formación, tanto titulada como cursos cortos de actualización, todos ellos, en pro de la formación para el trabajo y desarrollo humano. La institución busca la vigencia y crecimiento de sus egresados a través de convenios con diversas entidades de formación superior o universidades con el fin de que la fuerza laboral del país mantenga el nivel competitivo exigido por el mercado, continuando la cadena de formación profesional en el campo de acción adelantado.

De igual manera, el SENA hace parte del sistema educativo colombiano cuyo enfoque es la formación para el trabajo y desarrollo humano, tal enfoque de formación profesional⁶, ha estructurado la ejecución de la formación a través del desarrollo curricular para cada uno de los programas de formación, los cuales se ejecutan en los centros especializados de este teniendo en cuenta el sector de la economía que demande sea, primario, secundario o terciario. Por tanto, la presente investigación se desarrolla tomando como referente el SENA Centro de servicios financieros (CSF) ubicada en la Calle 65 13-10 localidad de Chapinero de la ciudad de Bogotá.

5.3.7.3 El Estatuto de formación profesional frente al contexto en la CCPDE. El estatuto de formación profesional es un documento avalado mediante el acuerdo 0008 del 20 de marzo de 1997 –EFPI- cuya misión es dar directriz de la formación profesional, en donde se centra la planeación, la gestión y la evaluación de esta. La formación profesional es un proceso educativo teórico-práctico, basado en el currículo preestablecido cuyo fundamento son las necesidades del sector productivo, sus principios son el trabajo productivo, la equidad social, la integridad (tecnológico/social) y la formación permanente; además se caracteriza por su organización modular, el aprendizaje teórico/práctico (formación por proyectos), comprensión y valoración de los social y ambiental, pedagogías innovadoras y su diseño en función de competencias (SENA, 1997).

⁶ Formación profesional de naturaleza teórico práctico a partir de estándares internacionales.

Cabe precisar que, la formación por competencias permite la incorporación de sus egresados al mundo laboral, teniendo en cuenta que su población objetivo son “los trabajadores de todas las actividades económicas” según Ley 119 de 1994, permitiendo con ello las calificaciones que dicho mercado requiere.

Por lo anterior, esta formación implica un proceso no formal, quiere decir, “conjunto de acciones educativas que se estructuran sin sujeción al sistema de niveles y grados” (Acuerdo 00008, 1997, p.5), considerando lo establecido por la ley general de educación. En consecuencia, el proceso de formación identifica necesidades, diseña el currículo y gestiona el proceso de formación, en tal sentido, se tienen en cuenta dentro de la ejecución de la formación los siguientes documentos.

Tabla 10. Documentos considerados en la ejecución de la formación SENA.

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA)	
Planeación estratégica institucional 2015-2018	
Sistema Integrado de gestión y Autoevaluación (SIGA –SENA)	
Estatuto de formación profesional Integral –Acuerdo 00008 de 1997	
Insumos / Instrumentos	Programa de formación de Tecnólogo en Gestión Empresarial
	Manual del aprendiz acuerdo 00007 de 2012
	Proyecto formativo “Diseño de procedimientos para la gestión administrativa de las MIPYMES en Bogotá D.C., aplicando instrumentos de recolección de información”.
	Planeación pedagógica
	Plataforma tecnológica: BLACKBOARD SOFIAPLUS Simuladores empresariales
	Biblioteca SENA Bases de datos SENA
	Guías de aprendizaje construidas por instructores
Ambientes de aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia.

5.3.7.4. Filosofía institucional frente a la construcción del CPDE. El SENA - CSF permite dar cuenta de la relación de algunos de los postulados señalados por el investigador Shulman (2005) cuando plantea que el docente debe tener unos *conocimientos base* para la enseñanza, es decir:

El del contenido, Conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, Conocimiento didáctico de contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de los fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005,p.11).

En efecto, el SENA - Centro de servicios financieros para la ejecución de la formación y manteniendo los pilares estratégicos, construye en conjunto con los docentes, documentos tales como las guías de aprendizaje, los cuales sirven de instrumento para ejecutar la formación en los ambientes de aprendizaje, por lo tanto, en principio se podría observar a simple vista bajo la mirada proceso producto, dado que se espera la eficacia del docente abordando los temas propuestos bajo unas didácticas sugeridas, aunque el docente mantiene la autonomía en su desarrollo de dicha guía en el ambiente de aprendizaje, haciendo que el docente como lo señala Shulman (2005) tenga implícito ese (*conocimiento base*) desde los diversos contextos que le permite desarrollar las nociones requeridas en el programa de formación, que para el caso de la presente información es la noción talento humano.

De igual manera, el docente trae consigo la institucionalidad al desarrollar la noción, tomando como base el proyecto formativo, dado que bajo la metodología SENA se estructura y evidencia toda la formación del aprendiz, aplicando cada noción en la documentación de las observaciones realizadas en una empresa o grupo de empresas que sirven como objeto de análisis para los aprendices.

De conformidad con lo anterior, se incorporan cuatro fases (análisis, planeación, ejecución y evaluación) estas nociones se abordan acorde a cada etapa del mismo, evidenciando su avance respecto a la construcción durante todo el proceso. El insumo fundamental de éste es el programa de formación, el cual alimenta a su vez el proyecto dada la metodología de aprendizaje institucional, a partir del cual se genera la planeación pedagógica, ejecutando de esta manera la formación y tomando como instrumento la guía de aprendizaje, que para el caso de la noción talento humano se desarrolla en (12) sesiones de seis horas cada una.

En conclusión, considerando postulados como los planteados por Shulman (1989) en cuanto a “¿Cómo pueden resolverse estos puntos de vista alternativos sobre el estudio sobre la enseñanza? [...] ¿qué debe hacer un profesor, y qué necesita saber, para

desenvolverse bien? y ¿cómo se vincula ese conocimiento con los resultados de la investigación sobre la enseñanza?” (p. 45)., permiten inferir una contextualización teórica institucional movilizandolos resultados esperados en términos de *enseñanza -aprendizaje-evaluación*; en este mismo sentido manteniendo los planteamientos de Shulman (1989) quien citando GAGE (1978) y otros, SCHWAB (1983) quien:

Define la enseñanza como un arte. Y luego procede discutir las características de ese arte: Todo arte, ya sea la enseñanza, la escultura, o la jurisprudencia...tiene reglas, pero el conocimiento de la regla no convierte a nadie en artista. [...]. En arte, la forma debe adaptarse a la materia. De ahí que la forma deba comunicarse de manera que ilumine sus posibilidades de modificación, página265) (Shulman, 1989, p.45)

En concordancia con lo anterior el docente para iniciar la ejecución de la formación frente a la enseñanza de cada noción en las aulas, construye conocimiento escolar, cuando emerge dado su contexto el plan de sesión y documenta las actividades en las guías de aprendizaje con sus respectivos entregables, que posteriormente el aprendiz debe subir a la plataforma de seguimiento *Blackboard* con el fin de que el instructor retroalimente y genere el juicio valorativo en *Sofiaplus* (aprobado/ No aprobado o por evaluar) acorde a la competencia y resultado de aprendizaje superado. Siendo así, el sentido construido por el ‘docente experto’ en la enseñanza de la noción escolar talento humano se evidencia en el evento que el objeto de enseñanza y objeto de saber encuentran en el discurso del docente ‘experto’ la conexión de sentido que emerge durante el proceso de la enseñanza, dada la sabiduría que le abriga.

6.3.5.5. ¿Cómo ve el SENA al docente? ¿Qué mirada tiene? ¿Proceso producto? o ¿el profesor construye conocimiento profesional docente asociado a la noción talento humano?

En los documentos oficiales se observa implícitamente al docente Sena del CSF en la enseñanza de la noción talento humano frente a estos con una mirada ontológica, epistemológica que en principio se infiere positivista, *enseñanza, aprendizaje - evaluación*, relacionadas en el PEI (Proyecto Educativo Institucional, SENA, 2014), “El enfoque para el desarrollo de Competencias en el SENA se basa en una propuesta formativa de carácter humanista – cognitivo que de manera sistémica, flexible y permanente, se hace presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación” (p.21).

Se infiere que el conocimiento se transfiere de afuera hacia adentro, pero al analizar que el docente construye su conocimiento y lo documenta en las guías de aprendizaje, lo transforma bajo la comprensión conforme el contexto situacional de cada uno de los proyectos formativos, también lo retroalimenta el aprendiz en la generación del conocimiento aplicado a dicho proyecto. En síntesis, que el docente es un constructor de conocimiento desde el ‘conocimiento’ bajo la mirada alternativa del conocimiento profesional docente como sistema de saberes integrados teniendo en cuenta lo planteado por Perafán (2015) en cuanto al ‘conocimiento’ donde concluye que:

La producción de un orden discursivo en la que un sujeto va ganando en complejidad, y no necesariamente, de un orden discursivo en el que un objeto va ganando en determinaciones [...]. Nunca, como en el proceso de producción del conocimiento escolar, se había podido observar con claridad que el sujeto (estudiante) y el objeto saber son la misma cosa (p.31).

En consecuencia, a los anteriores argumentos, se evidenció cómo el docente construye conocimiento en la enseñanza da la noción escolar talento humano y la integración de estos saberes en el proceso de enseñanza.

5.4. Triangulación en la construcción del conocimiento del profesor de la noción talento humano

Para finalizar este capítulo la triangulación que movilizó la argumentación con coherencia interna, derivó de las observaciones documentadas en la investigación. Adicionalmente, dado el enfoque interpretativo e requirió dar cuenta del conocimiento profesional específico del docente asociado a la categoría y noción *talento humano*. “en la metodología de la investigación interpretativa: la triangulación, una estrategia central para alcanzar credibilidad” (Sturman, 1988, p. 65) citado por (Moreira, 2002, p.22). En efecto, se considera en esta triangulación, el protocolo de observación, las entrevistas de historia de vida y técnica de estimulación del recuerdo, los documentos institucionales, las transcripciones de las sesiones y los videos, con ello se genera el soporte de coherencia requerido en la presente investigación interpretativa.

Además, a través de la triangulación se pretendió reorganizar los episodios en subcategorías, tomando como base los cuatro saberes y en concordancia con los argumentos

preestablecidos. Lo que llevó a determinar las metáforas, símiles o imágenes que dieron sentido conforme cada uno de los saberes para posteriormente integrarse con la complejidad que le es propia, evidenciando que hay una relación directa entre los episodios, orden discursivo y viceversa, de tal manera que a partir de allí se evidencia el sentido que el profesor construye en cada noción específica, que para la presente investigación fue la noción escolar de talento humano.

6 Análisis e interpretación de resultados

6.1 Sobre la organización de episodios según grabaciones de clase Θ_A

De acuerdo con el resultado del análisis de los videos, el protocolo de observación y las fotografías tomadas durante las sesiones de formación, relacionadas con la enseñanza de la noción escolar de talento humano fueron los días 13, 20 y 27 de agosto de 2016 y 03 de septiembre de 2016 en horario de 13:00 a 18:00 horas); al igual que la entrevista de historia de vida y de técnica de estimulación del recuerdo aplicada el (14 de abril de 2018), en la cual se consolidaron 503 episodios (ver *Tabla 11*).

Tabla 11. Consolidación de episodios por fecha.

Fecha	Total Episodios
13-08-2016	100
20-08-2016	104
27-08-2016	95
03-09-2016	82
14-04-2018 HV	25
14-04-2018 TER	97
Total episodios	503

Fuente: Elaboración propia apartir de grabaciones de clase (sesiones).

De esta manera, los episodios fueron analizados acorde a cada uno de los saberes propios del conocimiento profesional del profesorado de tecnólogo en gestión empresarial del SENA, específicamente en la enseñanza de la noción escolar (Talento Humano), como se observa en

principio en el Anexo 1 (saberes académicos con 146 episodios); Anexo 2 (saberes basados en la experiencia con 133 episodios); Anexo 3 (saberes basados en Guiones y rutinas con 101 episodios); finalmente, el Anexo 4 (saberes basados en teorías implícitas con 123 episodios). De esta manera, se analizaron en principio 503 episodios.

6.2 Sobre la determinación de las imágenes discursivas entre el docente investigador y el docente que participa en la investigación (Θ_A)

A partir de la información obtenida en el protocolo de observación y la técnica de estimulación del recuerdo, se construyen y se interpretan las figuras discursivas constitutivas de los saberes tanto explícitos como implícitos. Esto de conformidad al estatuto epistemológico fundante de cada uno de los saberes y la estructuración previamente señalada de los episodios. Tal interpretación se realizó por el docente investigador (DI) y el docente (D) partícipe en la investigación Θ_A .

Un factor determinante en el presente estudio fueron las imágenes para los saberes explícitos: a) El académico Θ_1 cuyo estatuto epistemológico fundante es la transposición didáctica, en el cual el docente, desde su discurso, construye el conocimiento que enseña (Perafán, 2013). En complemento, emergieron como figuras la imagen de la estructura y el símil de la interpelación; para ello, como se ha afirmado, se analizaron 146 episodios a partir de las cuatro sesiones, más las dos entrevistas tanto de historia de vida (HV) como de técnica de estimulación del recuerdo (TER), (ver *anexo 6*); b) en el mismo sentido, para el saber basado en la experiencia Profesional Θ_2 -con estatuto epistemológico fundante de su práctica profesional en la construcción de (metáforas, símiles e imágenes entre otras)-, emergieron como figuras el símil de la intersubjetividad y la imagen de la representación, al interpretar los 133 episodios analizados, (ver *tabla 7*).

Continuando con la interpretación de imágenes que representan la construcción del conocimiento profesional específico del docente de tecnólogo de gestión empresarial CSF del SENA en la enseñanza de la noción escolar (talento humano), se tuvo en cuenta los *saberes explícitos*, uno de ellos, las teorías implícitas Θ_3 -cuyo estatuto epistemológico fundante (EEF) es la cultura institucional. También, se analizaron 101 episodios-, emergiendo como figuras la metáfora de la transparencia y el símil de la oportunidad (ver *tabla 8*). Adicionalmente y para

cerrar la interpretación de los saberes implícitos en la construcción del conocimiento profesional específico del docente partícipe I Sena en la enseñanza de la noción escolar “talento humano”, se concluye con el otro saber explícito, el saber de guiones y rutinas Θ_4 - para el cual, el estatuto epistemológico fundante (EEF) es su historia de vida-, evidenciando las figuras de la metáfora del compromiso y la figura del respeto, cerrando con ello la interpretación de los restantes 123 episodios (Ver *tabla 9*) de un total de 503 analizados en toda la investigación.

6.2.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante transposición didáctica, asociados a la construcción de la noción escolar de talento humano del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA. Con base en el desarrollo de las anteriores figuras discursivas mencionadas en el numeral anterior, y bajo la mirada interpretativa, se evidencia la relación que emerge entre cada una de ellas y un sentido parcial subyacente que se integra a la noción escolar (talento humano). Estos sentidos, por definición se encuentran asociados a lo que se ha denominado en este trabajo saber académico del docente que participa en esta investigación Θ_A , durante el proceso de enseñanza de la noción escolar (Talento Humano). Así, la primera figura constitutiva del saber académico es el símil de la interpelación, cuyo sentido subyacente se ha denominada *conexión de sus lógicas personales en la construcción de sujetos*.

De esta manera, en el desarrollo del presente estudio se asumirá ‘símil’ como la comparación expresa entre una cosa y otra, para dar una idea eficaz de una de ellas. Así, al establecer la comparación por semejanza, se trasladan las características simbólicas o físicas de uno a otro, en esta interpretación, en la figura discursiva de símil, se tendrá en cuenta dicha semejanza para la construcción de la noción escolar talento humano. En segunda instancia, se desarrolla la imagen de la estructura cuyo sentido subyacente, para el caso del saber académico, se comprende como orden en el proceso de enseñanza.

6.2.1.1 El símil de la interpelación como conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos, aportante en la construcción parcial de la noción escolar talento humano. El símil de la interpelación moviliza en el docente Θ_A , desde sus saberes académicos, un discurso propositivo que pone en juego la conexión de las lógicas epistémicas

personales, de dicho docente en el aula, con lo cual, a propósito de la construcción de sujetos, invita a sus interlocutores desde este, a verbalizar sus conocimientos previos, los cuales convergen desde la intersubjetividad, extrayendo sus recuerdos en relación al comportamiento productivo del ser humano a lo largo de la historia. En este sentido, el docente va deconstruyendo (creando), la noción escolar (talento humano) a partir del sentido parcial que subyace (está oculto) a esta figura discursiva. En este orden de ideas, el sentido parcial conexión de sus lógicas personales en la construcción de sujetos, por definición deberá entenderse en adelante, integrado a la noción escolar talento humano. Esto se evidencia, entre otros, en Ep.103, de la sesión de formación del 20 de agosto de 2016. Así entonces:

Ep.103. sesión 20-08-2016. Θ_A :

D: Bueno; La clase anterior iniciamos todo lo relacionado con el talento humano; si lo recuerdan, hablamos de lo que tiene que ver con la historia del tema laboral. ¿Quién me recuerda desde que momento se comienza como a consolidar el tema de talento humano?

A: desde la teorías.

D: Desde la revolución industrial y se acepta más con las teorías, perfecto ¿Que hizo que los gobiernos comenzaran a tener el talento humano como algo de importancia en la vida de una nación?

A: El exceso de trabajo, las huelgas,

D: exacto, el ¡exceso! de trabajo al que se sometía le gente, obligó a las huelgas, y estas por consiguiente llaman la atención del gobierno.

DI: Durante el desarrollo de este momento el docente fue elaborando el siguiente esquema:

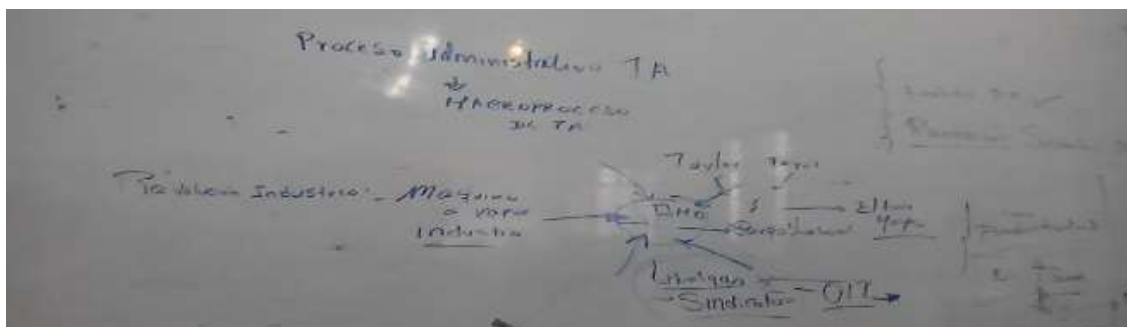


Figura 9. Esquema del docente.

Es así como al docente Θ_A lo enaltece el sentir del aprendiz, dado que estos últimos demuestran un enriquecimiento de su propia subjetividad como consecuencia de la puesta en escena de las lógicas epistémicas personales del docente. En efecto, como puede observarse en el episodio anterior, el docente interpela a los aprendices y encuentra en ellos receptividad a sus lógicas epistemológicas personales, por ejemplo, cuando el profesor pregunta: *¿Quién recuerda, desde qué momento se comienza a consolidar el tema de talento humano?* De esta manera pone en juego a los integrantes del salón de clase, esto refiere a las lógicas epistémicas personales, es decir, el sentido que él construye, en este caso, parcialmente de la noción de talento humano. Al mismo tiempo, se evidencia en la respuesta (el exceso de trabajo, las huelgas) por parte del estudiante. La receptividad a la cual estamos aludiendo, y de manera inmediata el profesor exclama *¡exacto!, el exceso de trabajo...*, en él se evidencia el enlatecimiento del docente, dada la respuesta del aprendiz.

Lo anterior se reafirma también en la entrevista de estimulación del recuerdo, cuando el investigador formula la siguiente pregunta al docente que participó en la presente investigación:

Ep. 59 TER. Θ_A

DI: Observo que Ud. va guiando a sus aprendices a través del símil de la interpelación, ¿cómo considera Ud. que el símil de la interpelación, incide en la formación del conocimiento que Ud. construye?

D: La pregunta siempre se hace para lograr que el aprendiz genere un proceso de reflexión, y que ese proceso de reflexión lo lleve a conectarse mentalmente con sus experiencias previas, lo lleve a conectarse con lo que ha visto en el medio en el cual se desenvuelve tanto en experiencias personales como lo que se ve en experiencias ajenas, entonces la interpelación es la manera de hacer una conexión entre la vivencia, el conocimiento, de lo propio y de lo ajeno.

Según la lógica del episodio anterior, el símil de la interpelación, permite dar cuenta del emerger de los saberes académicos cuando el docente interioriza y relaciona el comportamiento de la sociedad a lo largo de la historia, lo cual, como ha sido previamente insinuado en la interpretación del episodio correspondiente en la sesión de formación, hace alusión a las lógicas epistémicas personales del docente, con la intención de favorecer la construcción de sujetos en el aula. Es por ello que, de acuerdo con la interpretación que se viene desarrollando en este punto, la docente Θ_A afirma que: *La pregunta siempre se hace para lograr que el aprendiz genere un proceso de reflexión, y que ese proceso de reflexión lo lleve a*

conectarse mentalmente con sus experiencias previas, pues, desde esta lógica epistémica propia, invita de manera recurrente a indagar más allá de lo evidente, propiciando así lo que denominamos la construcción del sujeto, que en últimas, no es otra cosa que la interpelación al otro como si fuera sujeto, para que efectivamente devenga sujeto del orden discursivo que el profesor está produciendo. Esto explica igualmente la afirmación del profesor según la cual: *la interpelación es la manera de hacer una conexión entre la vivencia, el conocimiento, de lo propio y de lo ajeno.*

Otro ejemplo que ilustra la construcción de conocimiento profesional por parte del docente que participó en esta investigación Θ_A es el siguiente. En el episodio Ep.276. sesión tres (03) del 27-08-2016. Θ_A ; se observa, como la docente moviliza el símil de la interpelación cuyo sentido subyacente es al que ya se ha aludido, veamos:

Ep.276. sesión tres (03) del 27-08-2016. Θ_A :

D: Entonces el manual de convivencia ¿en qué se diferenciaría de un reglamento interno de trabajo? le apunta más hacia el trato con los demás ¿verdad? la convivencia, la solución de los conflictos.

Cuando hay una falta disciplinaria ¿qué debo hacer? ella dijo comité de convivencia: “encontré al empleado llevándose objetos de propiedad de la empresa”, él dijo, que hay que mirar que no sea cleptomano, (risas), pero también mencionaron que hay que hacer un acta de descargos y eso es así, si se encontró a la persona usurpando, robando, se hace de inmediato el acta de descargos, si no lo hace y Ud. lo saca por causa justa ¡èl demanda! y puede ganar.

Entonces lo ideal e indispensable es el acta de descargos.

De conformidad con los fines argumentados, la docente Θ_A , bajo el símil de la interpelación como conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos, se traslada desde estas a todos los escenarios posibles (encontré al empleado llevándose objetos de propiedad de la empresa); dada su condición particular de docente de la noción escolar talento humano, enriqueciendo de esta manera el sentido de dicha noción. En efecto, cuando esta docente en su orden discursivo cuestiona sobre: *Cuando hay una falta disciplinaria ¿qué debo hacer?* Bajo sus lógicas epistémicas personales, narra una situación laboral disciplinaria (escenario) desde sus imaginarios, es decir, desde sus lógicas epistémicas personales (sanciones financieras para la empresa), evidenciando la construcción de sujetos, en tanto el símil de la interpelación, provoca reacciones de las subjetividades emergentes en el aula. lo

cual es evidente en expresiones tales como:... *ella dijo comité de convivencia, o, él dijo, que hay que mirar que no sea cleptómano, (risas).*

Estas lógicas epistémicas personales conllevan a una mayor comprensión de la significancia para este sujeto aprendiz, dado el orden discursivo del docente que participa en la investigación Θ_A , quien construye conocimiento escolar cuando desde su ser deja entrever la intencionalidad que le lleva ese sentir de deconstrucción de la noción referenciada en los episodios 64, 65 y 66 de la entrevista que refiere a la técnica de estimulación del recuerdo así:

Ep. 64 TER sesión del 18.04.14 Θ_A :

DI: Cuando Ud. interpela a sus estudiantes, ¿qué sentido le da a esta para su construcción de conocimiento?

D: Si, las preguntas que hago sin duda van para que ellos profundicen en su conocimiento, pero a mi, como docente el símil de la interpelación me permiten entender mejor al aprendiz, me permiten a mi comprender internamente, reconocer ¿qué es lo que ese muchacho está pensando?, ¿cómo lo está enfocando?, ¿qué relación tiene él?

Ep. 65 TER sesión del 18.04.14 Θ_A :

D: y, a si mismo, puedo ayudar o cooperar mejor en la construcción de ese conocimiento, y orientarlo mejor, o, ayudarlo a él por otro camino.

Ep. 66 TER sesión del 18.04.14 Θ_A :

D: digamos que la interpelación que yo hago, me ayuda tambien a mi a entender al otro, a entender al otro en su manera de pensar, y me ayuda a reorientar los conocimientos, o, el enfoque que yo quiero que ellos tengan.

En los episodios anteriores, se puede comprender cómo las lógicas epistémicas personales que moviliza la docente como su sentido particular, emergente del símil en cuestión, están asociadas al hecho de que ella considera relevante conocer el contexto del aprendiz, la relación que él está encontrando con sus intereses frente a su formación y su aplicación práctica. Así lo deja entrever la docente cuando expresa: *como docente el símil de la interpelación me permite entender mejor al aprendiz, me permite a mi comprender internamente, reconocer ¿qué es lo que ese muchacho está pensando?, ¿cómo lo está enfocando?, ¿qué relación tiene él?* Por consiguiente, es evidente la conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos como sentido parcial en la construcción de la noción escolar talento humano.

En efecto, los sentidos parciales emergentes de las figuras discursivas construidas por los docentes, en los órdenes discursivos que ellos producen con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción, entonces, el sentido: conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos, emergente en el orden discursivo de la docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, que se produce con la intención de enseñar la noción de talento humano, está integrado a dicha noción. En adelante, la noción escolar de talento humano debe ser comprendida como conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos.

6.2.1.2. La imagen de la estructura como orden y aporte en la construcción parcial de la noción escolar talento humano.

Ep. 30 Sesión sesión uno (01) del 13-02-2018:

D: Y ¿que pasa en las ciudades cuando llega mucha gente? comienza a haber sobrepoblación porque no hay suficientes viviendas y se arman los famosos cordones de miseria y comienzan a darse esos fenómenos sociales y esos fenómenos sociales evidentemente pues, tendran unos efectos, estamos hablando por allá de la época de Taylor y Fayol; ¿en alguna guía Uds. vieron un video que se llama tiempos modernos?

A: Si.

D: ¿se acuerdan de Charlie Chaplin?

A: Si,

D: pues ese es un reflejo de una realidad que se estaba viviendo allá, y, esa realidad que se estaba viviendo allá es que había exceso de trabajo si había una carga laboral, pues elevada y ahí es donde comienzan a verse las famosas huelgas, y eso hace que nazcan los sindicatos y se comienzan a evidenciar las huelgas y eso es efecto de la carga laboral y para exigir los derechos y el gobierno reprime, y a su vez salen Taylor y Fayol con sus teorías.

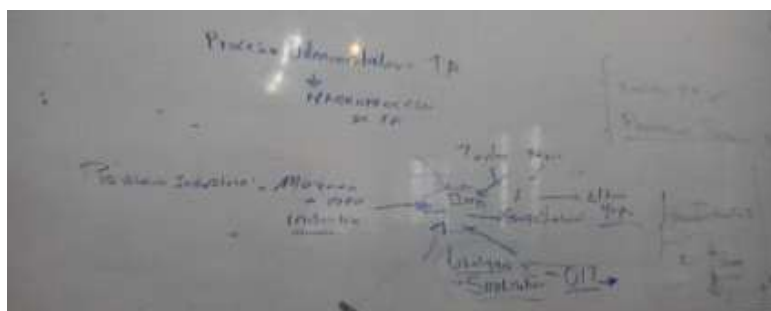


Figura 10. Sentido de estructura.

En suma, la docente que participa en la investigación Θ_A evidencia, en todos los escenarios contruidos en su discurso de enseñanza, el *orden* como sentido subyacente al mismo, fundamentalmente cuando en él aparece la imagen de la estructura a la que se alude. Esto se evidencia, por ejemplo, en la manera como interrelaciona saberes y nociones mostrando una relación causal, entre ellos, que determina la imagen de la estructura. En este caso dicha estructura está construida con relación a sus conocimientos académicos, la observación del entorno más precisamente de su auditorio, y del mismo espacio que utiliza para la sesión, siendo evidente cuando expresa: *Y ¿qué pasa en las ciudades cuando llega mucha gente? comienza a haber sobrepoblación [...].*

Lo anterior permite dar cuenta de la relevancia del sentido de orden como uno subyacente a la figura de la estructura, que aparece, además, extendida a la estructuración de las ideas y en consecuencia en sus expresiones tanto verbales como corporales, reflejadas también en la simbología que maneja al plasmar sus ideas en el tablero, relacionándola con líneas y conectores, la cual denota estructuración y comprensión; lo mismo se evidencia en la siguiente pregunta y respuesta a la misma: *Y ¿qué pasa en las ciudades cuando llega mucha gente? comienza a haber sobrepoblación porque no hay suficientes viviendas y se arman los famosos cordones de miseria y comienzan a darse esos fenómenos sociales y esos fenómenos sociales evidentemente pues, tendrán unos efectos, estamos hablando por allá de la época de Taylor y Fayol.* De igual manera, en los episodios Ep. 70 , 71 y 72 de la (TER) aplicada el 18.04.18, la docente comenta que esta imagen de la estructura emerge de ella, en consideración a que hace parte inherente a la planeación (orden) de las sesiones o clases, para lo cual señala:

Ep. 70 TER sesión del 18.04.14 Θ_A :

DI: ¿Por qué la estructura es tan importante para usted en la construcción del conocimiento profesional docente específico asociado a la noción talento humano?

D: Sin duda, siempre he dicho que esta da un horizonte en el cual los muchachos conocen el objetivo de la clase, de dónde quieren empezar y hacia dónde quiero llegar, y eso hace que mentalmente ellos me sigan y no se pierdan en el camino del conocimiento, que ya teniendo las bases, pues ellos construyen más conocimiento con los aporte de los demás y con los aporte de la vida propia.

Ep. 71 TER sesión del 18.04.14 Θ_A :

D: Adicionalmente para mi, la estructura si lo veo desde mi perspectiva, yo, la utilizo para mi, en primera medida para organizar mi conocimiento, o sea, cuando yo preparo mis clases, siempre estructuro los temas y al haberlo estructurado mi cerebro se estructura tambien.

Ep. 72 TER Sesión del 18.04.14 Θ_A :

D: Eso hace que me quede mucho más facil, ir a plasmar esa misma estructura a mis aprendices, es decir, cuando yo internamente he logrado codificar, graficar en mi mente, en el papel, mmm ese conocimiento, pues indudablemente ya va depurado y decantado y así, ya lo refeljo más facilmente con mis estudiantes.

De este modo, para la docente en ese devenir de comprensión, al construir conocimiento escolar, va interiorizando todas las relaciones posibles que procesa desde su intelectualidad para ser comunicada, como orden. Lo anterior porque, como se ha afirmado, la imagen de la estructura que aparece movilizada en la figura plasmada en el tablero, o la imagen que proyecta en su presentación personal, la exigencia hacia los aprendices en cuanto al correcto uso de uniforme y demás, además de la forma en que proyecta el desarrollo de la sesión, en la construcción de conocimiento, todo ello alude al sentido del orden, el cual se evidencia por ejemplo en la expresión: *Adicionalmente para mi, la estructura, si lo veo desde mi perspectiva, yo la utilizo para mi, en primera medida para organizar mi conocimiento; o, igualmente, en la expresión: siempre estructuro los temas y al haberlo estructurado mi cerebro se estructura tambien.* Por lo anterior, es claro que la docente al movilizar la figura de la estructura en diferentes episodios que componen su discurso, lo hace desde un sentido particular que es el de el orden como estructurante de los saberes que construye.

En este mismo sentido, en el Ep. 70 sesión uno , del 13-08-2016, la docente que participó en la investigación Θ_A , desde su comprensión, expone la noción escolar talento humano, manejando una relación causal, que evidencia con la verbalización, acompañada de las líneas o imágenes de (diagramas de flujo), las cuales permiten dar cuenta de cómo en la imagen de la estructura, la docente construye esta noción escolar como orden. Así pues, los siguientes episodios denotan lo descrito hasta el momento:

Ep. 70 Sesión uno del 13.08.16 Θ_A :

D: Fíjense que esto es una cadena, para hacer el manual de funciones tuve que haber visto el organigrama, haber visto la visión y misión de la empresa, tuve que haberme documentado muy bien, para yo atreverme a hacer un manual de funciones que me dice, qué es lo que debe hacer cada empleado en un cargo, y el manual de procedimientos lo que hace es complementarlo diciéndole a ese empleado nuevo o antiguo, es que, es esta la forma en que aspiro a que Usted haga ese trabajo.

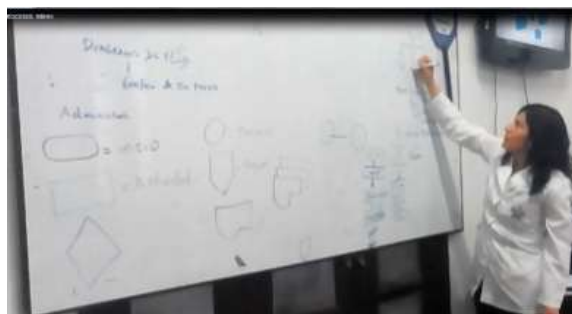


Figura 11. Argumento verbalizado con esquema de la estructura.

Entonces, como lo expresa la docente, cuando afirma : *fíjense que esto es una cadena, para hacer el manual de funciones tuve que haber visto el organigrama, haber visto la visión y misión de la empresa, tuve que haberme documentado muy bien, esa relación de orden, que aquí se ha denominado causal, está implícita en toda su construcción de conocimiento escolar, más aun en su verbalización como “cadena”*.

En este mismo sentido se observa en el episodio 279 de la sesión dos (en la cual ha planeado el desarrollo de la misma por medio de exposiciones, para posteriormente retroalimentar, y cerrar el tema), la imagen de la estructura, la cual se recuperó a partir de una fotografía que permite contextualizar dicho momento, veamos:

Ep. 279 Sesión sesión dos (02) del 20.08.16 Θ_A

D: Y otro tema que está ligado a esta temática es el manejo de los reclamos, ¿de quiénes?, de los empleados, ¡exacto!, pero también de los clientes, pero acá, se enfatiza mucho en los reclamos internos.

A:

D: ¿sí? ¡Exacto!, Aca viene al juego, el tema del conducto regular y las jerarquías, las cadenas de mando, etc., entonces los reclamos deben tener un protocolo, ¿qué es un protocolo? Un orden establecido y lo deben conocer todos por el cual cada uno sabe, ¿a quién me dirijo yo?, en qué momento ¿cómo?, ¿cuándo?, debe haber un protocolo, un protocolo de reclamos.



Figura 12. En cada actividad evidencia movilizar estructura como orden.

Aquí la comprensión se enriquece con el devenir de relaciones entre los aprendices, entre la docente y los aprendices, entre el auditorio y los expositores, permitiendo demostrar esa relación a juicio de la DI, matricial, que facilita la construcción de conocimiento escolar; dado que como se observa en la fotografía, todos están ‘conectados’ en el mismo sentido, y se enriquece cuando expresa: *¿sí? ¡Exacto!, Aca viene al juego, el tema del conducto regular y las jerarquías, las cadenas de mando, etc., entonces los reclamos deben tener un protocolo, ¿qué es un protocolo? Un orden establecido;* es por ello que la figura de estructura construida por la docente en la enseñanza de la noción talento humano es evidente como orden.

Ahora bien, por definición, los sentidos parciales emergentes de las figuras discursivas construidas por los docentes, en los órdenes discursivos que ellos producen con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción; entonces el sentido: *orden*, emergente en el discurso de la docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de servicios Financieros del SENA, el cual se produce con la intención de enseñar la noción escolar de talento humano, está integrado al sentido general de dicha noción, en consecuencia, para la presente investigación la noción escolar de talento humano, debe ser comprendida parcialmente como orden.

6.2.2 Saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: Práctica profesional, asociado a la construcción de la noción escolar de talento humano del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA. Los saberes basados en la experiencia cuyo estatuto epistemológico fundante es la práctica profesional, constituyen uno de los componentes epistemológicos que se integran al conocimiento profesional docente

específico asociado a categorías particulares. Por definición, estos saberes permiten pensar que la práctica profesional docente es en sí mismo un caldo de cultivo de sentidos escolares. Es decir, la práctica profesional no es un ámbito heteróclito o irracional que requiera ser iluminado por algún tipo de razón, sino que ella en sí misma, es ya un ámbito de saber escolar. En el caso de la investigación que ocupa el presente documento, la práctica profesional del docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, es un tejido semántico construido por dicho profesor en su experiencia, como enseñante de la noción escolar talento humano.

En este contexto, el autor de la tesis busca comprender e interpretar, cuales son los sentidos parciales que desde su práctica profesional como enseñante de la noción de talento humano, ha cosntruido el docente de economía y gestión financiera del SENA, que participó en el estudio. Para ello, identificamos dos figuras discursivas y sus sentidos subyacentes, los cuales integran el sentido general de la noción escolar talento humano, del docente en cuestión.

6.2.2.1 El símil de la representación como cotidianidad, en el proceso de enseñanza en la construcción parcial de la noción escolar talento humano. A partir del contexto de la presente investigación, para los saberes basados en la experiencia, se interpretaron las observaciones realizadas a la docente, las cuales permitieron dar cuenta de la movilización del símil en la representación, cuyo sentido subyacente se ha comprendido como cotidianidad, al ser recurrente en ella la figura discursiva de la representación en cada una de las actividades que relaciona en su discurso. Dichas actividades se encuentran contextualizadas con un sentir de cotidianidad, relacionado con eventos tales como el hogar, la familia o su contexto en general. En este orden de ideas, cotidianidad es el sentido que subyace, efectivamente, a la figura que ocupa esta investigación. Lo anterior se evidencia entre otros, en los episodios de técnica de estimulación del recuerdo 15,17 y 18, tal como se describe a continuación:

Ep 15 TER del 14-04-2018 Θ_2

DI:, en una de las actividades, ud. llevó a los aprendices “figurativamente o imaginativamente “, a la cocina a preparar un arroz, con figuras como el flujograma ¿por qué esa representación?.

D: Bueno, lo hice de esa manera en su momento, porque los flujogramas estan representando un proceso, y para que estos en la mente de los estudiantes no sean tan ajenos, pues los llevé a un caso de la vida cotidiana y , ¿qué mas cotidiano que hacer un arroz?, jeje,

Ep 17 TER del 14-04-2018 Θ_2

D: ¡por lo tanto!, busqué en su momento que hasta para hacer una arroz, hay que seguir unos pasos, y que así como en una familia, en un hogar, se siguen unos pasos para una actividad que pareciera ser tan sencilla.

Ep 18 TER del 14-04-2018 Θ_2

D: Igualmente en una empresa, cada uno de los proceso requieren de unos pasos y esos pasos se pueden graficar, utilizando la simbología, entonces es una manera de hacer un símil, entre al vida cotidiana y la vida empresarial.

De acuerdo con lo anterior, se aprecia cómo la docente, moviliza el símil de la representación en su orden discursivo para relacionar un momento común (cotidianidad) para cualquier auditorio con el tema abordado, tal como puede observarse en la siguiente expresión: *busqué en su momento, que hasta para hacer una arroz, hay que seguir unos pasos, y que así como en una familia, en un hogar, se siguen unos pasos para una actividad que pareciera ser tan sencilla* [...]. Así, leer los contextos que de manera directa o indirecta la docente va narrando, permite denotar el aporte en dicha construcción de la noción escolar talento humano, en este caso, el sentido de cotidianidad como subyacente a la figura aludida.

Esto se evidencia nuevamente en la siguiente expresión: *igualmente en una empresa, cada uno de los procesos requieren de unos pasos y esos pasos se pueden graficar, utilizando la simbología, entonces es una manera de hacer un símil, entre la vida cotidiana y la vida empresarial*. Es pertinente resaltar que cuando la docente en su orden discursivo, va creando imágenes y esquemas que permiten aplicar el símil de la representación como cotidianidad, las va plasmando en el tablero, esto se evidencia en los episodios 79 y 80 sesión uno:

Ep. 79: Sesión uno del 13 de agosto de 2016, Θ_2

D: Entonces, que esto lo tengan por disciplina, antes de diseñar un proceso, flujograma, lo primero que deben realizar es una lista, una lista de actividades; entonces por allá ya escuché que hay que:

Lista de actividades:

1. Alistar una olla
2. Los ingredientes
 - a. Cebolla
 - b. Aceite
 - c. arroz
 - d. sal

D: y despues de que tengan los ingredientes me imagino que:

3. Colocan la olla al fuego,
4. Le agregan el agua
5. La cebollita picada
- 6 Lavan el arroz .

Ep. 80: Sesión uno del 13 de agosto de 2016, Θ_2

D: El mensaje es, que antes de ponerme a hacer una gráfica lo importante es hacer primero el paso a paso, por ejemplo, este como es una actividad iría con un,

A: circulo

D: Pregunto ¿en ese momento antes de poner la olla debo hacer algún tipo de control?

D: Que la olla esté limpia, porque, qué tal que estuviésemos no en la casa sino en un restaurante, ustedes saben que un restaurante las normas de higiene y limpieza; el tamaño de la olla

A: bullicio de los aprendices.

DI: Para este la docente relaciona por medio de unos esquemas en el tablero, el similitud de la representación para relacionar una actividad puntual en el flujograma de procesos con la figura de círculo, rodeado de un cuadro que denota “control”, por ello enfatiza en este.

D: sé que el tema es polémico, pero hay que hacer un control, ahí se agrega un cuadrito que da a entender que es un control, la flechita, es que antes de agregar el arroz hay que dejar el agua, se utiliza ese símbolo.



Figura 13. Representación de un proceso de la cotidianidad

Con todo y lo anterior, en el paso a paso se identifican momentos con el símil de la representación para los que se pueden identificar relaciones asociadas al sentido de cotidianidad como se expresa a continuación: *El mensaje es, que antes de ponerme a hacer*

una gráfica lo importante es hacer primero el paso a paso, por ejemplo, este como es una actividad iría con un, A: círculo, D: Pregunto ¿en ese momento antes de poner la olla debo hacer algún tipo de control? En efecto, el sentido de la cotidianidad subyace al símil de la representación, esto en consideración que para la docente Θ_A , todo proceso implica el desarrollo de unas actividades cotidianas. Aquí es importante insistir que no son las actividades entendidas como estrategias o instrumentos las que componen el orden discursivo, sino, el sentido de cotidianidad.

En este mismo orden de ideas, el símil de la representación puede observarse a partir de la comunicación corporal, invitando a los aprendices a realizar lo mismo que ella, elevando las manos, cerrando los puños, simulando el adiestramiento para el hacer, colocarse las manos en la cabeza para simular el saber o llevar las manos a su pecho, simulando el ser; todo lo anterior con la intención de movilizar el sentido de la cotidianidad como componente epistemológico constitutivo de la noción escolar talento humano, tal como puede observarse en el episodio 151.

Ep. 151: sesión dos del 20-08-2016 Θ_2

D: Cuando se habla de entrenamiento se habla de tres cosas fundamentales: Adiestramiento (hacer), capacitación (saber) y formación (ser); osea que en una empresa se pueden dar las tres, porque es que la primera se dedica al hacer, a ver en la primera por favor levanten su manos es adiestramiento:



Figura 14. Comunicación no verbal en la representación.

De acuerdo con en el episodio anterior, la docente moviliza el símil de la representación, esto favorece que los sujetos construyan una relación que afianza la noción escolar talento humano, al asociarla al sentido parcial de cotidianidad. Al interactuar con el auditorio (aprendices), la docente les invita a participar, creando relaciones de sentido mediante eventos cotidianos como la capacitación empresarial. En este caso, el sentido de lo cotidiano, es el que se integra al desarrollo de la noción escolar talento humano cuando expresa, por ejemplo, lo

siguiente: *A ver, en la primera, por favor levanten sus manos, es adiestramiento*. Del mismo modo aparece el sentido de cotidianidad al señalar: Cuando se habla de entrenamiento se refiere a tres cosas fundamentales: adiestramiento (hacer), capacitación (saber) y formación (ser), pues, como se sabe, estos son hechos cotidianos para el común del capital humano, dado el contexto en el que se está desarrollando la docente que participa en la investigación, cuya intención es la enseñanza, generando con ello aporte en la construcción parcial de la noción escolar talento humano con el símil de la representación como cotidianidad.

De esta manera, conforme los casos expuestos, se puede afirmar que los sentidos parciales emergentes de las figuras discursivas construidas por los docentes, en los órdenes discursivos que ellos producen con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción; siendo así, el sentido cotidianidad que se ha comprendido como el que subyace a la figura de representación en el orden discursivo de la docente de Tecnólogo en Gestión empresarial del Centro de Servicios financieros del SENA, el cual se integra al sentido general de la noción escolar de talento humano; por tanto, en adelante, la noción escolar de talento humano y el sentido cotidianidad se entenderán como, parcialmente, lo mismo.

6.2.2.2 La metáfora de la intersubjetividad como reflexión en el devenir de sujetos, en la construcción parcial de la noción talento humano. La figura discursiva denominada metáfora⁷ (Torres, 2000) de la intersubjetividad⁸, cuyo sentido subyacente se ha comprendido como una reflexión en el devenir de sujetos, permite entender la producción de sentido escolar alrededor de la noción talento humano, en la docente que participó en esta investigación, entre otros, en el episodio 208, según la siguiente manera:

Ep. 208: sesión tres del 27-08-2019 - Θ₂

D: ¡Muy bien!, conclusiones:

⁷ Infiere a decir algo conocido que permite acceder a otra cosa que es desconocida.

⁸ Aduce a la práctica educativa como un proceso intersubjetivo, comunicativo y productor de sentido (Mariño, 1996; citado por (Torres, 2000); cuyos aspectos establecen relaciones mediante los juegos en el aula, los saberes aplicados por el docente, así como las creencias, los valores, representaciones e imaginarios en un determinado ambiente escolar, siendo fundamental la sinergia educador-estudiante.

A: Es importante la parte del entrenamiento y bienestar, también los objetivos y metas mensuales finalmente la reunión con todos los grupos de trabajo para que se trabaje en equipo.

D: ¿Qué me dice de la parte de la evaluación?

A: Gerente se le pasaba requerimientos pero no aprueba nada, solo se preocupa por el presupuesto, más que por los empleados y el bienestar

D: ¿Qué características específicas se le evaluarían al gerente? Dame ideas,

A: Comunicación, liderazgo...

D: ¡Muy bien! coordinación, liderazgo ¡muy bien!, comunicación ¿que más se le valoraría a un gerente?

A: Toma de decisiones, habilidades, conocimiento del proceso interno, capacidad de escucha.

D: ¡Exacto! Ustedes nombraban en la escena algunos indicadores, nombraban ausentismo, capacitación, todas esas cosas; ¿qué indicador le podríamos aplicar específicamente a un gerente? ¿cómo le mediríamos el desempeño a él? Tú dices soluciones oportunas y eso tiene que ver con las metas, a los gerentes generalmente se les mide por cumplimiento de metas. ¡Muy bien! felicitaciones a estos actores.

Acorde con el episodio anterior, en este se observa la movilización de la metáfora de la intersubjetividad, por ejemplo, al intervenir en un lenguaje que provoca la interacción, frente a la exposición que los aprendices acababan de presentar, invitándolos a socializar las conclusiones. Por tanto, no cabe duda, se pone en escena porque en el fondo hay un sentido de reflexión en el devenir del sujeto, que subyace y moviliza dicha metáfora. En este tipo de trabajos, como ya se ha dado a entender, el sentido subyacente es el que nos ocupa. Entonces, cuando en algunos episodios aparecen expresiones tales como: *¿qué características específicas se le evaluarían al gerente? Dame ideas*, a las que le siguen otras tales como: *Comunicación, liderazgo*, seguidas de: *¡Muy bien! coordinación, liderazgo ¡muy bien!, comunicación ¿qué más se le valoraría a un gerente?*

Si bien, dichas intervenciones permiten dar cuenta de la emergencia de la metáfora de la intersubjetividad -dado el enfoque y punto de vista asumido en esta investigación, según el cual el profesor piensa a golpe de metáforas-, lo fundamental es que dicha metáfora tiene como sentido último provocar la reflexión en el devenir del sujeto. En ese interactuar se crean relaciones de sentido frente a la noción escolar talento humano, recreando desde sus imaginarios (estos se argumentan teniendo en cuenta lo observado en la sesión, con la exposición de los aprendices), reflexiones que los invitan a concretar las respuestas ante la indagación formulada por el docente.

Del mismo modo, cuando la docente expresa: *¿Qué indicador le podríamos aplicar específicamente a un gerente?, ¿cómo le mediríamos el desempeño a él? Tú dices soluciones oportunas, y, ¡eso tiene que ver con las metas!*; por lo tanto, se puede inferir, que se constituye el sentido parcial de reflexión en el devenir del sujeto, en la construcción del sentido general de la noción de talento humano que se está enseñando. También, en consideración a que todos los involucrados en este episodio, interrelacionan sus conceptos e ideas, como reflexión, al exponer conceptos aislados y asociarlos en esas conclusiones. Por lo tanto, se van construyendo como sujetos, gracias a los nuevos argumentos bajo la noción escolar talento humano.

Ahora bien, para complementar la metáfora de la intersubjetividad como reflexión en el devenir de sujetos en la observación realizada a la docente que participó en esta investigación, se relaciona el episodio 209 sesión tres así:

Ep. 209: sesión tres del 27-08-2016

A: Profe, una pregunta, ¿la idea de la exposición era así?, ¿no hubiese sido mejor viceversa?

D: ¿Cómo así viceversa?

DI: en la imagen se observa como la aprendiz se dirige a la instructora al finalizar las exposiciones y le expresa su inquietud.



Figura 15. Reflexión docente post acción

A: Yo decía de pronto ¿haberla expuesto primero?, porque uno tenía que dar una conclusión.

D: No, no importa, el objetivo era comenzar observar lo que se evaluaría a cada persona de su área.

A: Mmmm

D: Pero, Igual, estos ejercicios nosotros como instructores vamos trabajando y nos vamos dando cuenta cómo podríamos mejorarlo

A: ¿Sí?

D: Por ejemplo, yo estoy analizando para futuras oportunidades cómo podría ser mejor.

Por lo anterior, se evidencia cómo la reflexión esta asociada, desde un punto de vista de la noción escolar de talento humano, al devenir de los sujetos. Así, cuando la docente, ante la intervención de una aprendiz, lo escucha y aporta, por ejemplo, de la siguiente manera: A: *Profe, una pregunta, ¿la idea de la exposición era así?, ¿no hubiese sido mejor viceversa?* , para lo cual la docente con algo de asombro, pero atendiendo con respecto señala D: *¿Cómo así viceversa?* A: *Yo decía de pronto ¿haberla expuesto primero?, porque uno tenía que dar una conclusión:* D: *No, no importa, el objetivo era comenzar observar lo que se evaluaría a cada persona de su área. [...].*

La anterior reflexión crea un sentido particular para la docente que le facilita argumentar su respuesta cuando señala de manera constructiva D: *Por ejemplo, yo estoy analizando para futuras oportunidades cómo podría ser mejor.* En consecuencia, se evidencia como la docente moviliza la metáfora de la intersubjetividad al entablar la conversación con la aprendiz y hace que emerja un nuevo sujeto ante la reflexión post acción, lo cual se concluye cuando expresa, D: *Por ejemplo, yo estoy analizando para futuras oportunidades cómo podría ser mejor,* esto evidencia la reflexión en la acción, en consecuencia, aporta al devenir de sujetos.

En síntesis, para la docente participe en la investigación Θ_A , emerge la metáfora de la intersubjetividad como reflexión en el devenir de sujetos, que aportan en la construcción parcial de la noción escolar talento humano, en consecuencia, cabe señalar que, el sentido reflexión en el devenir de sujetos, comprendido como, el que subyace a la figura la metáfora de la intersubjetividad en el orden discursivo de la docente de Tecnólogo en Gestión empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, se integra al sentido general de la noción escolar de talento humano, por lo tanto en adelante, la noción escolar de talento humano y el sentido reflexión en la deconstrucción de sujetos, son parcialmente lo mismo.

6.2.3. Teorías implícitas Θ_3 y su estatuto epistemológico fundante la cultura institucional, asociado a la construcción de la noción escolar de talento humano del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA. *Las teorías implícitas* tienen como estatuto epistemológico fundante el campo cultural institucional, este impacta permanentemente en la medida en que se está en él, creando un marco de cultura institucional.

En efecto, devenimos sujetos docentes, también, en el proceso de interacción implícita con el tejido semántico institucional escolar; (somos en la medida en que estamos en relación con los otros, somos un devenir en el proceso de interacción con esos otros que constituyen la institucionalidad específica; cuando hablamos, por ejemplo, de la escuela, los otros son profesores, devenimos profesores en un campo institucional donde interactuamos con profesores y todo ese campo institucional es un campo cultural, que nos constituye, que dinamiza nuestro *devenir*, que dinamiza nuestro ser docentes o instructores; no aprendemos a ser instructores únicamente en la universidad asistiendo a clases como alumnos al profesionalizar una disciplina, *devenimos instructores en la institucionalidad*, porque existe una relación intersubjetiva implícita que es una relación básicamente de producción de sentido tácito.

En cuanto al conocimiento profesional específico del profesor, asociado a las categorías que enseña, los sentidos producidos por él, en el ámbito de las teorías implícitas que lo constituyen –que aparecen en él como una construcción en ese marco institucional-, aparecen como unos que subyacen a diferentes figuras discursivas instituyentes de su discurso de enseñanza. Por lo anterior, en esta investigación, se identifica dos figuras, a saber: la metáfora de la transparencia y el símil de la honestidad cuyos sentidos subyacentes se han comprendido, como convicción y oportunidad de desarrollo personal.

6.2.3.1 La metáfora de la transparencia como convicción y su aportan a la construcción parcial de la noción escolar talento humano. La figura discursiva de la metáfora de la transparencia cuyo sentido subyacente es la convicción, que aporta en la construcción parcial de la noción escolar talento humano, será evidenciada inicialmente a partir de los episodios TER Ep. 25 y 26, de la técnica de estimulación del recuerdo del 14-04-2018.

TER: Ep 25 realizada el 14-04-18, Θ_3

DI: ¿Considera usted que en el ámbito institucional se mueve algún tipo de teorías científicas, disciplinares, pedagógicas o didácticas de las cuales los docentes no son necesariamente conscientes.

D: Ehh, no, claró!!, es que la misma institución en su mapa estratégico, en todos sus procesos estratégicos en busca de la calidad

TER: Ep 26 realizada el 14-04-18, Θ_3

D: en busca de cumplir el sistema de gestión de calidad, pues siempre está buscando que todos los integrantes de la institución manejen eso, calidad, transparencia, responsabilidad, empoderamiento sobretodo de los procesos

En los anteriores episodios se hace evidente la movilización de la figura discursiva -de acuerdo con el punto de vista que se adoptó frente a la naturaleza del discurso docente, que antes que demostrativo es metafórico-, de la metáfora de la transparencia. Ahora bien, lo que no es evidente es el sentido que subyace a la misma y que aquí se ha comprendido como convicción. Miremos: al señalar: *En busca de cumplir el sistema de gestión de calidad, pues siempre está buscando que todos los integrantes de la institución manejen eso, calidad, transparencia, responsabilidad, empoderamiento sobretodo de los procesos*; se evidencia que de manera tácita todo su actuar está fundamentado en la convicción; aspecto evidenciado en el episodio 266 de la siguiente manera:

Ep. 266: Tercera sesión del 27-08-2016 Θ₃

D: Si la falta definitivamente es muy grave y ud encontrò al empleado fumando sustancias alucinògenas, pues nada ahì si, definitivamente el còdigo lo contempla y es una falta grave que da para un despido con justa causa.

Por eso es que aveces acà en el SENA les insistimos con las llegadas temprano, porque en una empresa con tres llegadas tarde, se convierten en sanciones graves, por eso es que uno aveces es reiterativo con eso, porque los seres humanos somos de hàbitos, si uno coge como hàbito llegar tarde a todo sitio, de seguro que en su sitio de trabajo tambien va a llegar tarde y allà le aplican el código, porque las llegadas tarde si son causal de sanción, entonces por eso es importante tener en cuenta ese tipo de disciplinas.

Como se indicó, la convicción está implícita en la docente cuando verbaliza de manera muy natural la posible sanción ante un hecho; dado que, dentro de su ser como instructora o docente, la metáfora de la transparencia está culturalmente posicionada, tal como se expresa en el episodio anterior y que se ve afianzado cuando señala: *Usted encontrò al empleado fumando sustancias alucinògenas, pues nada ahì si, definitivamente el còdigo lo contempla y es una falta grave que da para un despido con justa causa.*

En este sentido la docente va argumentando eventos que se pueden generar, y que dan cuenta de la formación de los aprendices, en cuya descripción se encuentra explícita la metáfora de la transparencia, como cuando afirma: *por eso es que uno aveces es reiterativo con eso, porque los seres humanos somos de hàbitos, si uno coge como hàbito llegar tarde a todo sitio, de seguro que en su sitio de trabajo tambien va a llegar tarde y allà le aplican el*

código . Así, la convicción aparece nuevamnete como el sentido oculto a la metáfora en *question*. De esta forma, para la docente que participó en esta investigación, la metáfora de transparencia es un componente de su orden discursivo y que el sentido que moviliza, implícitamente, la misma, es el de convicción.

De otra parte, se relaciona el episodio 323, este se contextualiza con la imagen fotogràfica de la docente cuando realiza asesoría a los proyectos formativos y expresa en este episodio:

Ep. 323: Cuarta sesión del 03 – 09-2016

D:¿ Ya le hicieron los ajustes que la profesora Neyla les pidió cuando ella les calificò?

A: No, solamente decìa algo de redaciòn y de normas ICONTEC, de resto así como para arreglar y eso, las otras las calificó la profe.

D: No, ¡yo no me metí en eso!

A: Si porque las que faltaban era la 33 y 34.

D: No, ¡pero esta es la 18!, la evidencia 18, yo no calificué eso.



Figura 16. Transparencia en asesoría y seguimiento.

A: Por eso le decíamos que empezar desde las que faltan por presentar.

D: SI, pero siempre es bueno hecharle una mirada, es que es complejo revisar por pedazos, porque digamos un estudio de mercado por pedazos, uno no sabe si tiene concecciòn esto con lo de arriba, queda ahí.

En este contexto, la docente al realizar la asesoría a los proyectos formativos, (estrategia metodológica SENA), desarrollada durante los 18 meses de formación en etapa lectiva, les recalca a los aprendices que debe revisar todo el contenido, inclusive lo asesorado por su instructor anterior, esto con el fin de verificar que el mismo esté coherente, permitiendo desde este actuar, dar cuenta de la emergencia, nuevamente, de la metáfora de la transparencia la

cual alude a la relación con la cultura institucional que le es propia, (esto en consideración a su rol como instructora del SENA durante los últimos años).

Así entonces, se puede afirmar que en dicha metáfora subyace, en este episodio, el sentido implícito de la convicción, cuando de manera sutil expresa: *SI, pero siempre es bueno hecharle una mirada, es que es complejo revisar por pedazos, porque digamos un estudio de mercado por pedazos, uno no sabe si tiene conexión esto con lo de arriba.* Por tanto, el sentido de convicción es para la docente demandante implícito de su actuar y de manera sutil e imperativa reclama: *¿Ya le hicieron los ajustes que la profesora Neyla les pidió cuando ella les calificó?*

Con el fin de afianzar la interpretación observada en el presente estudio de caso en relación a la metáfora de la transparencia como convicción, es pertinente relacionar los episodios TER Ep. 43 y TER Ep.

Ep. 43: TER realizada el 14-04-18, Θ_3

DI ¿Ud. nos decía que la metáfora de la transparencia cómo se comprende en este proceso de enseñanza de esta noción talento humano?

D: ¡ Claro!, la transparencia parte del respeto honestidad, de los principios, es la base de tener ya ojalá de casa, unas bases, unos principios, sin embargo ellos se pueden ir construyendo a través de ¡de la vida!, bueno la transparencia relacionada con el talento humano siento que va de la mano con la honestidad, la transparencia es un hábito, una costumbre que viene desde las raíces más familiares que se pueden tener y que debe reflejarse en todo lo que se hace

Ep. 44: TER realizada el 14-04-18, Θ_3

D: Es una convicción para mi transmitir eso, porque yo como docente, practico la transparencia y me gusta que la gente sea así, que la gente haga las cosas como son, con disciplina, con esmero, con empeño y realmente creo que, me gusta que los demás reflejen eso, así como yo lo hago, porque para mi es una disciplina y una convicción.

Es indiscutible que la docente que participa en la investigación Θ_A , denota tácitamente el sentido de convicción como subyacente a la metáfora de transparencia *al afirmar: Yo como docente, practico la transparencia y me gusta que la gente sea así, que la gente haga las cosas como son, con disciplina, con esmero, con empeño y realmente creo que, me gusta que los demás reflejen eso, así como yo lo hago.* En efecto, la docente permite dar cuenta en estas

observaciones de sesión, en cada uno de los episodios, el sentido como se evidenció anteriormente, en el compromiso que tiene frente a los aprendices (la razón de ser como instructor al asesorar los proyectos), pero también lo deja ver en otros momentos propios del desarrollo de las teorías implícitas, por ejemplo, como el control que realiza.

En este control, propio del proceso de enseñanza como instructor o docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros SENA, moviliza dicha metáfora con el sentido de convicción al hacer evidente la transparencia en el control y seguimiento respecto a la calidad de la formación relacionada con la asistencia de los aprendices (este normatizado en el reglamento del aprendiz); lo anterior, registrado en el episodio 370 y 372, sesión cuatro, para la cual se acompaña con tres imágenes fotográficas que enriquecen y hacen parte de los episodios, veámos:

Ep. 370: Sesión cuatro del 03-09-2016 Θ₃

D: ¿cómo se hace?: Primero se coloca un anuncio informándole, es como un “edicto” donde él se da por enterado de su deserción, entonces, inicio de deserción, en presencia del líder vocero.



Entonces, el aprendiz Jonathan Javier Gómez Murcia cc. 1076...

Figura 17. El debido proceso como convicción en la asesoría del grupo.

Ep. 372: Teorías implícitas– (transparencia)

D: Señores líderes voceros, informamos el proceso de deserción al aprendiz, la causa, alto nivel de inasistencia al componente técnico y contable, las fechas 27, 28 de agosto y hoy 03 de septiembre de 2016; atentamente instructoras Liz Gonzalez y Nidia Cortés; ahora se le envía el correo al aprendiz involucrado y nos queda esto, que es cuando nosotros remitimos este informe a la oficina de la coordinación académica.

En esta etapa, se observa el registro que documenta la docente en este proceso, permitiendo mostrar la claridad del mismo, movilizando la metáfora de la transparencia, ante la no asistencia del aprendiz para la formación, durante la enseñanza de la noción escolar talento humano, así : *Señores líderes voceros, informamos el proceso de deserción al aprendiz, la causa, alto nivel de inasistencia al componente técnico y contable, las fechas 27, 28 de agosto*

y hoy 03 de septiembre de 2016; Atentamente instructoras Liz Gonzalez y Nidia Cortès, por lo tanto, la cultura institucional se hace evidente en la docente frente a la construcción de conocimiento escolar, con relación a la calidad de la misma. Esto deja entrever de manera implícita el autocuestionamiento, según dicho evento, lo que prueba nuevamente, que la convicción es el sentido estructurante y movilizador de la metáfora en cuestión, lo que, por definición, se convierte en sentido parcial de la noción escolar de talento humano.

En este orden, cabe destacar el llamado de atención realizado a uno de los equipos autónomos de estudio (GAES), por parte de la docente que participa en la presente investigación, en donde moviliza la metáfora de la transparencia como convicción en los episodios 39 y 91 de la sesión uno, el cual se presenta a continuación:

Ep 39: sesión uno del 13-08-2016 Θ_3

D: pero, cuando ya tengo esa construcción teórica, cuando ya lo relacioné con, o, cuando el joven lo relacionó con lo que ve de sus padres, con el lugar donde trabaja, cómo es cuando esa persona ya está trabajando, lo que les sucede a esas personas en su trabajo, o, a él mismo.

Ep. 91: sesión uno del 13-08-2016 Θ_3

D: osea, uno solo no se puede dedicar a hacer todo, tienen que hacer una distribución de las tareas, porque no podemos estar hablando de talento humano si no sabemos administrar nuestro GAES, entonces aquí es y de paso es un llamado para los GAES que poco se entienden, para que todo esto que vemos en la teoría, sea el momento más propicio, para llevarlo a la práctica de sus respectivos GAES, porque es lo que siempre les he dicho, de que sirve la teoría, si nada de eso lo llevamos siquiera, a nuestro pequeño ambiente que es GAES, que es la casa, que es el trabajo, osea, de nada serviría graduarse de tecnólogos si nada nada de eso llega a realidades tan pequeñas pero a la vez tan grandes como lo es un GAES.

La docente Θ_A al exigirle a los aprendices los resultados académicos esperados en el contenido del proyecto, y dadas las argumentaciones de sus estudiantes, señala que: *tienen que hacer una distribución de las tareas, porque no podemos estar hablando de talento humano si no sabemos administrar nuestro GAES*⁹, lo cual, deja ver cómo mantiene la metáfora de la transparencia. En efecto, la docente les sugiere aplicar lo enseñado, por lo menos dentro de su equipo de trabajo en temas mínimos como la planeación y el control, para así cumplir con sus compromisos que han adquirido en el desarrollo de los contenidos del proyecto formativo; en este escenario se identifica nuevamente la metáfora en cuestión.

⁹ GAES: Grupo autónomo de estudio conformado por dos a cuatro aprendices

Ahora bien, la docente al plantearles: *De qué sirve la teoría, si nada de eso lo llevamos siquiera, a nuestro pequeño ambiente que es el GAES, que es la casa, que es el trabajo, o sea, de nada serviría graduarse de tecnólogos si nada, ¡nada! de eso llega a realidades tan pequeñas pero a la vez tan grandes como lo es un GAES, es evidente el sentido implícito de la convicción subyacente a dicha metáfora.* Así, en el anterior relato se observa cómo la docente tiene altamente ‘marcados’ los valores y principios de la institución los cuales se hacen evidentes en la enseñanza, permitiendo dar cuenta del devenir de la metáfora de la transparencia como convicción, durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano.

Dentro de este marco ha de considerarse, los sentidos parciales emergentes de las figuras discursivas construidas por los docentes, en los órdenes discursivos que ellos producen con la intención de enseñar una noción, en este caso particular -talento humano-. Este constituye un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción; siendo así, el sentido *convicción* que hemos comprendido como el que subyace a la figura de transparencia en el orden discursivo de la docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, contexto que se integra al sentido general de la noción escolar de talento humano, por lo tanto en adelante, la noción escolar de talento humano y el sentido *convicción* son parcialmente lo mismo.

6.2.3.2 El símil de la honestidad como oportunidad de desarrollo personal, en la construcción parcial de la noción escolar talento humano. El símil, entendido este como una comparación o semejanza, se aborda en la presente investigación, dado que al observar e interpretar las sesiones de formación de la docente que participa en la investigación Θ_A , es recurrente éste en su discurso, por ejemplo, el símil de la honestidad asociado, por comparación, a un sentido subyacente que hemos comprendido como oportunidad de desarrollo personal. Lo anterior puede ser probado, por ejemplo, en los episodios 138 y 143 de la sesión dos, 267 y 301 sesión tres y episodios 53, 54 y 55 de la entrevista de técnica de estimulación del recuerdo.

Ep. 138: Sesión dos del 20-08-2016 Θ_3

D: ¿qué están pidiendo las empresas hoy día?, gente con buena actitud, no solo que sepa hacer las cosas sino la actitud, saludar, despedirse, pedir el favor, sonreír, saber manejarse en momentos de dificultad, etc, ese tipo de cosas, honestidad, ¿qué reclama el mundo empresarial? ¡Honestidad!

Ep. 301 : Sesión tres del 27-07-2006 Θ₃

D: bueno vayan anotando rápidamente mis opiniones, voy a revisar el proyecto de forma y luego de contenido, la norma Icontec no permite pies de página y la numeración empieza desde el número tres, pero se cuenta uno y dos, les hace falta el número de las tablas y las figuras, ya saben usando el menú referencia, a este proyecto no le veo conclusiones por ningún lado, recuerden que por cada objetivo específico debe haber una conclusión, no hay anexos hace falta el instrumento de diagnóstico sobre el cual se diagnosticaron todas las áreas funcionales; de forma está muy carente, son esas observaciones, de fondo ya la parte de análisis está aprobado, el jurado ya dio veredicto.

Ep 53: TER realizada el 14-04-18, Θ₃

DI ¿Por qué la honestidad se puede dar como una oportunidad, o, por qué la oportunidad puede ser la honestidad? ¿qué sentido se le da a esta ahí?

D: Haber, yo siempre he analizado que el éxito de un ser humano es el éxito real parte de actos honestos, que cuando se actúa con actos honestos, los triunfos perduran mucho tiempo, o sea, son huellas imborrables que quedan plasmadas en todo lo que uno hace.

Ep 54: TER realizada el 14-04-18, Θ₃

D: entonces la honestidad siempre queda marcada en toda mi formación, el papel que yo desempeño como instructor SENA en este caso, pues es trascendental en este caso, porque estoy formando a seres humanos que hacen parte de un país, de una sociedad, y si yo logro transmitir en ellos la importancia de la honestidad, pues estaré contribuyendo sin duda, a, ¡tener un mejor país!;

Ep 55: TER realizada el 14-04-18, Θ₃

D: esas personas, en las que estoy influyendo, porque de todas maneras uno influye mucho sobre los otros seres humanos, también consideren como principio con honestidad, pues se abren oportunidades, oportunidades de mejores trabajos, ser un mejor elemento en la sociedad, hacer mejores actividades académicas, entre otras cosas.

Como se observa, para la docente hay aspectos como el símil de la honestidad que están presentes en su actuar, y sobretodo en la organización de su orden discursivo; lo anterior expresado por ella misma cuando afirma: *También consideré como principio con honestidad, pues se abren oportunidades, oportunidades de mejores trabajos, ser un mejor elemento en la sociedad, hacer mejores actividades académicas, entre otras cosas.* No cabe duda que, a través de la aplicación de la Técnica de Estimulación del recuerdo se logró que la profesora explicitara el sentido subyacente a dicha figura, el cual ya hemos enunciado como oportunidad de desarrollo personal. Así, como ella lo comentó, esto también se resaltó durante las sesiones de formación, movilizándolo el símil de la honestidad cuando asesora los proyectos, por ejemplo: *a este proyecto no le veo conclusiones por ningún lado, recuerden que por cada*

objetivo específico debe haber una conclusión, no hay anexos hace falta el instrumento de diagnóstico sobre el cual se diagnosticaron todas las áreas funcionales; como se aprecia, pues en su actuar (que constituye, por definición, un componente fundamental de su orden discursivo) dedica, con una convicción profunda, el tiempo para verificar cada proyecto tanto en forma como en contenido, garantizando con ello que cumple a cabalidad su ‘objeto contractual’, más aun cuando se enseña esta noción de talento humano.

Adicionalmente, para la institución del SENA es muy importante el respeto, especialmente en cuanto a los horarios y tiempos de formación, al igual que orientar la formación con los contenidos sugeridos; por consiguiente, este referente institucional ha brindado la oportunidad de un desarrollo personal particular, al ser referente como docente experto en la institución, en este contexto ella cuestiona y opina: *¿que estan pidiendo las empresas hoy dia?, gente con buena actitud, no solo que sepa hacer las cosas sino la actitud, saludos, despedirse, pedir el favor, sonreir, saber manejarse en momentos de dificultad, etc, ese tipo de cosas, honestidad, ¿ que reclama el mundo empresarial? ¡Hoooneeestidad!*

En este aspecto es evidente la relación entre la cultura institucional, el sentido particular y la emergencia de la figura en el orden del discurso de la profesora, pues, la exterioriza dado que está implícita en ella, creando así un sentido de oportunidad para el desarrollo personal, en todo su actuar, aún siendo reflejo del mismo hacia los aprendices que le observan, desde el contexto de la enseñanza de la noción escolar talento humano. Lo anterior puede ratificarse también en la siguiente expresión: *Yo siempre he analizado que el éxito de un ser humano el éxito real parte de actos honestos, que cuando se actua con actos honestos, los triunfos perduran mucho tiempo, o sea, son huellas imborrables que quedan plasmadas en todo lo que uno hace.*

En este orden de ideas, se ha demostrado que para la docente que participó en la investigación, el saber (teorías implícitas), aparece como un conjunto de figuras discursivas, de las cuales una fue vista como el símil de la honestidad. Aquí, la interpretación de dicha figura, a la luz de la cultura institucional como estatuto epistemológico fundante de la misma, reveló el sentido 'oportunidad de desarrollo personal, como el que subyace a la misma en el proceso de enseñanza de la noción escolar de talento humano, permitiendo con ello concluir

que, para Θ_A , emerge el símil de la honestidad como oportunidad de desarrollo personal, además aporta en la construcción parcial de la noción escolar talento humano.

En consecuencia, el sentido oportunidad de desarrollo personal, comprendido como el que subyace a la figura del símil de la honestidad en el orden discursivo de la docente Θ_A de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, se integra al sentido general de la noción escolar de talento humano, por lo tanto, en adelante la noción escolar de talento humano y el sentido oportunidad de desarrollo personal se asumen como parcialmente lo mismo.

6.3 Guiones y rutinas Θ_4 y estatuto epistemológico fundante la historia de vida, asociado a la construcción de la noción escolar de talento humano del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA

Los guiones y rutinas Θ_4 que ha constituido la docente partícipe en la investigación Θ_A , pueden ser comprendidos como saberes actuantes tanto desde el inconsciente, como desde el subconsciente, por ello, el estatuto epistemológico fundante de este saber es su historia de vida. Generalmente son un conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos del aula, se generan frecuentemente cuando el docente fue alumno; además, obedecen a procesos de represión en algunas ocasiones por la institucionalidad, otros simplemente son tácitos de tal manera que el docente no es consciente de ellos; en tal sentido, pueden ser verbalizados con técnicas como la estimulación del recuerdo, (Perafán, 2015).

6.3.1 La metáfora del compromiso como ejemplo en la construcción parcial de la noción escolar talento humano. Es pertinente mencionar que la metáfora del compromiso, cuyo sentido subyacente se ha interpretado como *ejemplo*, se evidencia, entre otros, en los episodios 82 de la sesión 1 y 87 de la TER, cuando la docente Θ_A , exterioriza y permite dar cuenta de este sentido así:

Ep. 82: sesión uno Θ_4 del 13-08-2016

D: Vamos a dar conclusiones de lo visto hasta el momento, temas que hemos visto: D: Historia del talento humano, su relación con las teorías, también hemos visto las fases del macroproceso de talento humano y

lo que contiene cada fase, que, esas fases las vamos a ir desarrollando en las tres guías, vimos, o, profundizamos más en la planeación de talento humano y y le dimos una dimensión global porque vimos sus efectos económicos y sus efectos al interior de la organización **Ep. 87:**

Ep. 87 TER realizada el 14-04-18, Θ₄

DI: ¿Por qué el compromiso se evidencia recurrentemente en su gestión en la enseñanza de la noción talento humano?

D: Pues si lo analizo desde mi punto de vista, el compromiso junto con la responsabilidad y la transparencia, pues son una base de mi esencia como persona es mi esencia como docente, entonces el compromiso es la parte fundamental para el logro de los resultados, si yo no logro que el estudiante se comprometa, pero más aún, si, yo no doy el ejemplo de compromiso, pues no voy a lograr unos resultados eficientes.

La docente participe en la presente investigación, desde las rutinas y guiones, como un tipo de saber que se integra al conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares, construye un sentido parcial y particular en la enseñanza de la noción escolar talento humano. Lo anterior ocurre al contextualizar los desarrollos de las sesiones previas, como en el siguiente caso: *Vamos a dar conclusiones de lo visto hasta el momento, temas que hemos visto...*, siendo esto una rutina que surge en cada sesión, fundamentada en el sentir de la docente en referencia, respecto a tener un ‘hilo conductor’ en el desarrollo de sus sesiones, evidenciando con ello una imagen discursiva que se ha denominado para este estudio como la metáfora del compromiso, -en este caso-, frente a la calidad de la formación, siendo indudable cuando expresa: *el compromiso es la parte fundamental para el logro de los resultados, si yo no logro que el estudiante se comprometa, pero más aún, si, yo no doy el ejemplo de compromiso, pues no voy a lograr unos resultados eficientes.*

Por lo anterior se infiere que, existen emociones implícitas asociadas a la metáfora del compromiso que la docente exterioriza y pone en evidencia en su orden discursivo en todos los momentos de la formación, ya sea al inicio, en el desarrollo de la misma o al final de esta. En este orden de ideas, los episodios 67 de la sesión 1, 185 de la sesión 2, 324 de la sesión 4 y el episodio 73 de TER, permiten evidenciar la movilización de la metáfora del compromiso y su sentido subyacente, el cual se interpreta como *ejemplo*, aspecto indicado a continuación:

Ep. 67: Sesión uno Θ₄ del 13-08-2016

DI: Para este se contextualiza con la imagen fotográfica que deja entrever el momento en que la docente continúa escribiendo en el aire.

D: mmm Para dar el ejemplo de la toma de desición, entonces ahí que se preguntará cuando acabe de digitar:

A: la envió por correo,

D: ¿la carta quedó bien?, ¿la carta cumple con todo? y si quedó bien ¿qué se hace? ¡¡¡vea!!!... ¿aquí que me pasó, que me pasó aquí?, ¿sigo escribiendo acá?

A: No, un conector,

D: entonces ¿qué coloco aquí?

A: Un conector de pàgina,

A: risas.



¿Qué le hace realizar esta acción (marcador)?, en que piensa en este momento para ello?

Figura 18. La docente verifica que su auditorio esté atento (escribe en el aire).

Ep. 185: Sesión dos $\Theta 4$ del 20-08-2016

D: inclusive lo pueden hacer más completo, ahí podrían Uds. utilizar un formato bien bonito, recuerden que Uds. siempre le van a apuntar a la excelencia de las cosas, que luzcan bien e internamente estén bien; pueden colocar el código del proceso ejemplo 001, el nombre del proceso ejemplo reclutamiento, objetivo del proceso, responsables, recursos necesarios para el proceso y luego sí el flujograma como tal, etc., o sea, busquen siempre lo mejor, no solo colocar la grafiquita y ya, ¡no!, perfeccionen siempre las cosas.

Ep. 324: Sesión cuatro $\Theta 4$ del 03-09-2016

D: hagamos una cosa, consoliden ese “bendito” proyecto y hoy les reviso inventarios y eso, los ajustes que yo les haya pedido de inventarios, pero tienen que presentarme el proyecto completo, porque así no me parece, yo, ¿que función cumplo ahí?, ¡nada!, sí, yo necesito ver ese proyecto consolidado, no me sirve por pedazos, o sea, subanlo por pedazos, pero me tienen que presentar el proyecto consolidado porque yo que estoy viendo ahí, ¡nada! o sea, cómo emito un juicio, ¡nooo!.

Ep. 73: realizada el 14-04-18, $\Theta 4$:

DI: ¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitosa la +carrera como docente de la enseñanza de la noción *talento humano*?

D: Sí, ¡Claro!, las mismas políticas institucionales nos han llevado a por ejemplo, el hecho que para la clase, la formación, eso ya parece siendo una rutina que no se va haciendo, se va mentalizando, se va haciendo diariamente al inicio de la clase, : preparar la clase para la formación, las conclusiones, ehh, son rutinas que van quedando allí en el cerebro, que uno las hace repetitivas, a través de los diversos eventos

de formación, algunas veces se pasarán algunos detalles, pero, siempre se logra tener algunas maneras como acostumbradas frente a un grupo de estudiantes.

En continuidad con el argumento que antecede, se evidencia, que la metáfora del compromiso, la construye la docente partícipe en la investigación, durante el desarrollo de sus sesiones, por ejemplo, al momento que ella va simulando escribir “en el aire”, porque se acaba el tablero, así: *¿qué se hace? ¡¡¡vea!!!... ¿aquí que me pasó, que me pasó aquí?, ¿ sigo escribiendo acá? A. No, un conector, D: entonces ¿que coloco aquí? A: Un conector de página, A: risas.* Lo anterior, se interpreta, con apoyo de la imagen fotográfica que contextualiza este momento, en donde se evidencia , cómo de manera rutinaria, sensibiliza a su auditorio, respecto a la concentración y que estén comprometidos con el desarrollo de su argumento u orden discursivo, al asesorar con sus aportes, la construcción de sus proyectos formativos, así: *Inclusive lo pueden hacer más completo, ahí podrían Uds. utilizar un formato bien bonito, recuerden que Uds. siempre le van a apuntar a la excelencia de las cosas,[...], o sea, busquen siempre lo mejor, no solo colocar la grafiquita y ya, ¡no!, perfeccionen siempre las cosas.*

De esta manera, se permite dar cuenta de la movilización de la metáfora de compromiso y su sentido subyacente, porque en general está dejando un ‘sello’ personal en su actuar, ratificándolo en la entrevista de técnica de estimulación del recuerdo cuando ante la formulación de la siguiente pregunta *¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas?*, ella responde: *Si, ¡Claro!, las mismas políticas institucionales [...], preparar la clase para la formación, las conclusiones, ehh, son rutinas que van quedando allí en el cerebro, que uno las hace repetitivas.*

Ante los hallazgos en este apartado, la movilización de la figura discursiva denominada metáfora del compromiso, en la construcción de la noción escolar talento humano, está coherentemente relacionada desde la emocionalidad de la docente y enmarca su comportamiento en el proceso de formación, de manera que al asesorar uno de los proyectos formativos, expresa: *consoliden ese “bendito” proyecto [...], porque así no me parece, yo, ¿ que función cumplo ahí?, ¡nada!, [...], no me sirve por pedazos, [...], porque yo que estoy viendo ahí, ¡nada! o sea, cómo emito un juicioo, ¡ nooo!*. En este orden de ideas se evidencia

la molestia de la docente, enfrentándose a sus emociones, las cuales le invitan a exigirse cada vez más en la construcción de la noción escolar talento humano, dado que le está movilizando desde su subconciente de alguna manera, el replantear y/o, afianzar algunas de sus rutinas dados los contextos que le rodean.

En este orden de ideas, se ha evidenciado que, para la docente que participó en la investigación Θ_A en su orden discursivo está inmersa la metáfora del compromiso y que el sentido que subyace a la misma es el de *ejemplo*, permitiendo con ello concluir que para Θ_A , emerge en la metáfora del compromiso un sentido parcial que aporta en la construcción parcial de la noción escolar talento humano.

En síntesis, el sentido ejemplo, comprendido como, el que subyace a la figura de la metáfora de compromiso en el orden discursivo de la docente Θ_A de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, se integra al sentido general de la noción escolar de talento humano, en adelante, la noción escolar de talento humano y el sentido *ejemplo* se consideran parcialmente lo mismo.

6.3.2 La imagen del respeto como cumplimiento en 1 la construcción parcial de la noción escolar talento humano. Desde los imaginarios subjetivos del investigador, la figura discursiva comprendida como imagen del respeto -estudiada desde la admiración y veneración por lo comunicado, proyectado o verbalizado por el docente que participó en la presente investigación-, se evidencia en episodios tales como el 93 y 95 de la TER, aplicada el 14-04-2018, así como en los episodios 291 de la sesión tres y 191 de la sesión dos, a saber:

Ep. : 93. TER realizada el 14-04-18, Θ_4

DI: ¿Por qué dentro de los guiones y rutinas el respeto es tan relevante?

D: En general el respeto es la base, yo debo entender que ese otro, o yo siempre lo hago así, y entiendo que ese otro ser humano, viene a mi, con unas expectativas, viene a mi, buscando llenarse de mi conocimiento, de mis experiencias, pero viene a mi confiado, de que yo estoy en la capacidad de orientarlo a hacer las cosas mejor.

TER: Ep. 95. TER realizada el 14-04-18, Θ_4

D: Pero el entender que el otro vale la pena, que tiene sus conocimientos grandes o pequeños, pero entenderlo así me hace tratarlo tanto verbal como físicamente con mucho respeto y ese repeto, también me

lleva al cumplimiento, si yo respeto a mi estudiante a mi aprendiz, pues eso me obliga a tener compromiso y el compromiso me obliga a tener cumplimiento.



Figura 19. Alude al compromiso en los aprendices.

Ep. 350: Sesión cuatro del 03-09-2016 Θ_4

D: ¿cuánto valen esas capacitaciones?, miren, grave esto acá en la cabeza “ nada es gratis en esta vida, nada”, ¿ y sabe porqué le hago poner precios?, el solo hecho de que yo alquile un video, el solo hecho de que el tiempo de que una de las personas deje de trabajar, claro, todo eso vale, ¿ porqué pido eso ahorita?, porque es que en la fase de evaluación uds. llevan eso, porque esos precios los tienen que llevar allá, porque nada es suelto, acá no hay “cabos sueltos”, pues de esto depende un buen trabajo en la fase de evaluación.

D.: ¿Todos firmaron la asistencia?

A: No

Ep. 291: Sesión tres del Θ_4 del 27-08-2016

D: ¿Si? ¿Firmaron la asistencia todos?

Ep. 191: Sesión dos del Θ_4 del 20-08-2018

D: ¿ Que hora es? 17:22, en la siguiente clase vamos a hablar de evaluación de desempeño, mientras Uds. van a trabajar en el proyecto, mientras tanto yo verifico carpetas de portafolios, proyectos y estaré muy atenta a despejar las inquietudes sobre este tema. los minutos que le restan de la clase, por favor concierten que van a trabajar mañana.

A proposito, la movilización de la *imagen del respeto* está inmersa en la docente que participó en la presente investigación, evidenciada, por ejemplo, cuando expresa: *entiendo que ese otro ser humano, viene a mi, con unas expectativas, viene a mi, buscando llenarse de mi conocimiento*, por lo tanto en su actuar diario, la docente animada por la imagen del respeto, se direcciona en función de cubrir dicha necesidad de conocimiento, de tal manera que desde esta mirada, se va construyendo la noción escolar talento humano, enriqueciéndola, con la la intencionalidad que siente la docente que participa en la investigación de cumplir frente a las

expectativas particulares, de esta forma, comprender desde las rutinas y guiones, el conocimiento que se construye y que explicita en su orden discursivo, por ejemplo cuando expresa: *Miren, gravesese esto acá en la cabeza “ nada es gratis en esta vida, nada”*; con ello, permite interpretar que, en su subconciente está marcado, por respeto al otro, el cumplir las expectativas que se ha propuesto; de alguna manera esto se refleja en el episodio 192 contextualizado en dos fotografías, una relacionada el portafolio y otra en la lista de asistencia.

Ep. 192: Sesión dos del 20-08-2016 Θ₄

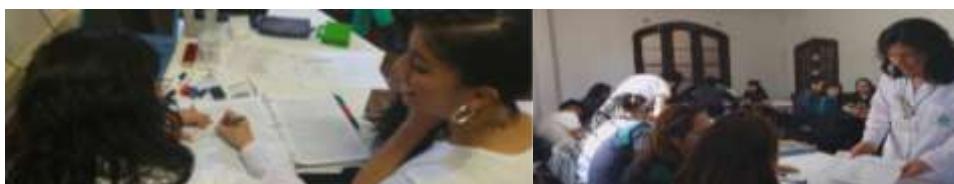


Figura 20. Control del portafolio del aprendiz.

D: Esta guía les demanda mucho tiempo, bueno;

A: profe revisa mañana o ahorita?

D: Ahh, no, de una vez, trae tu solita sintentate por favor.

A: solo le faltaba calificar las últimas, de la guía 18 a 21.

D: falta mi querido nombre.

D: Bueno estamos hablando de la Guía 29; listo entonces en la guía 29 te piden gestión de inventarios, te piden el mapa conceptual, cargas peligrosas bueno m; entonces te califico, eta es 29.

A: acá mis super adquisiciones.

D: luego viene la guía 30: entonces estan todas tus adquisiciones, muy bien!, luego viene en GAES, gs1 colombia y código de barras, si nuenos si listo, està completo, por lo tanto aprobado. listo.

Lo mismo se evidencia cuando en sus rutinas la docente realiza el control del portafolio del aprendiz (actividades individuales que le permiten construir conocimiento), de la siguiente manera: *D: Esta guía les demanda mucho tiempo, bueno; A: profe revisa mañana o ahorita? D: Ahh, no, de una vez, trae tu solita sintentate por favor. A: solo le faltaba calificar las últimas, de la guía 18 a 21. D: falta mi querido nombre [...];* estas rutinas van guiando de manera subconciente un comportamiento diario o semanal de la docente en el ambiente de formación, permitiendo con ello construir el sentido de cumplimiento desde la figura del respeto, dado que todos dedican una buena parte de su tiempo al desarrollo de estas actividades; del mismo modo, es evidente la figura del respeto como cumplimiento cuando la docente realiza el seguimeinto a la asistencia, por ejemplo, cuando expresa:, *D:¿Firmaron la*

asistencia todos? ¿Si?. Por lo anterior, es evidente la movilidad de la figura de respeto como cumplimiento en el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano.

Dentro de este marco ha de considerarse, como en los casos anteriores, que por definición, los sentidos parciales emergentes de las figuras discursivas construidas por los docentes, en los órdenes discursivos que ellos producen con la intención de enseñar una noción, en este caso particular noción escolar talento humano, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción; siendo así, el sentido cumplimiento que se ha comprendido como el que subyace a la figura de respeto en el orden discursivo de la docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, por tanto, se integra al sentido general de la noción escolar de talento humano, por lo tanto en adelante, la noción escolar de talento humano y el sentido cumplimiento son parcialmente lo mismo.

6.4 Hacia la integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar talento humano, del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA

Al identificar, caracterizar, comprender e interpretar, en el presente estudio de caso, el conocimiento profesional específico del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA, asociado a la noción escolar de talento humano, se argumenta bajo la mirada de la integración de los cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes: saberes académicos Θ_1 y su estatuto epistemológico fundante transposición didáctica, Saberes basados en la experiencia Θ_2 y su estatuto epistemológico fundante: Práctica profesional, Teorías implícitas Θ_3 y su estatuto epistemológico fundante la cultura institucional, cerrando con Guiones y rutinas Θ_4 con estatuto epistemológico fundante su historia de vida.

En la construcción parcial de la noción escolar talento humano del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA, se observó desde la constitución de los saberes explícitos, en primer lugar, los saberes académicos Θ_1 y su estatuto epistemológico fundante transposición didáctica que la docente Θ_A en el ambiente de formación movilizó en su orden discursivo,

también la construcción del símil de la interpelación como conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos y la imagen de la estructura como orden, en el proceso de enseñanza de dicha noción y para cerrar los saberes explícitos. De otra parte, se caracterizó, comprendió e interpretó los saberes basados en la experiencia Θ_2 y su estatuto epistemológico fundante: Práctica profesional, donde emergieron el símil de la representación como cotidianidad y la metáfora de la intersubjetividad como reflexión en la deconstrucción de sujetos.

En complemento, al observar la docente participe en la investigación Θ_A , y, comprender e interpretar los saberes tácitos o implícitos desde su constitución, se evidenciaron las teorías implícitas Θ_3 y su estatuto epistemológico fundante la cultura institucional, desde la cual la docente Θ_A , en su orden discursivo, construyó la metáfora de la transparencia como convicción y el símil de la honestidad como oportunidad de desarrollo personal; finalmente para Guiones y rutinas Θ_4 y su estatuto epistemológico fundante historia de vida, construyó la metáfora del compromiso como ejemplo y la imagen del respeto como cumplimiento. Lo anteriormente argumentado se relaciona en la tabla 12, la cual consolida lo hasta aquí expuesto en este apartado.

Tabla 12. Consolidado de figuras y sentidos desde su integración

Docente que participa en esta investigación Θ_A en la construcción parcial de la noción escolar talento humano	Saberes explícitos			
	Saber	Estatuto Epistemológico fundante	Figura discursiva que subyace al sentido	Sentido "como"
	Saberes académicos Θ_1	Transposición didáctica	Símil de la interpelación	Conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos
			La imagen de la estructura	Orden
	Saberes basados en la experiencia Θ_2	Práctica profesional	Símil de la representación	Cotidianidad
			Metáfora de la intersubjetividad	Reflexión en la deconstrucción de sujetos
	Saberes Implícitos / Tácitos			
	Teorías implícitas Θ_3	Cultura institucional	Metáfora de la transparencia	Convicción
			Símil de la honestidad	Oportunidad de desarrollo personal
	Guiones y rutinas Θ_4	Historia de vida	Metáfora del compromiso	Ejemplo
La imagen del respeto			Cumplimiento	

Fuente: elaboración propia

En consideración a lo anteriormente relacionado, esta mirada integradora se evidenció iniciando con la Integración de los saberes explícitos que construyen parcialmente la noción escolar talento humano, que se movilizan al integrar los dos sentidos emergentes de las dos figuras discursivas que emergen del saber académico Θ_1 y de los dos sentidos emergentes de las dos figuras discursivas de los saberes basados en la experiencia Θ_2 , y, en este mismo sentido, se realizó con los saberes implícitos o tácitos, al integrar los dos sentidos emergentes de las dos figuras discursivas constitutivas de las Teorías implícitas Θ_3 y de los dos sentidos emergentes de las dos figuras discursivas constitutivas de los Guiones y rutinas Θ_4 evidenciando así la integración en la construcción parcial de la noción escolar talento humano tanto de los saberes explícitos como los implícitos. Luego se evidenció la construcción general de la noción escolar talento humano del docente de tecnólogo en gestión empresarial del SENA por medio de la Identificación, caracterización, comprensión e interpretación que emergieron del presente estudio de caso realizado a la docente partícipe en la investigación Θ_A al integrar los sentidos parciales de los saberes explícitos e implícitos para dar cuenta del sentido general de la noción escolar talento humano.

De esta manera, la docente que participó en la investigación Θ_A permitió evidenciar la construcción del símil de la interpelación y la metáfora de estructura a través de las cuales movilizó desde su discurso en el aula, el entramado de relaciones posibles, construyendo consiente y racionalmente bajo la mirada de la transposición didáctica y sus saberes académicos Θ_1 , el sentido parcial de la noción escolar de talento humano definiéndola desde la interpretación como: Conexión ordenada de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos.

En este sentido, desde la constitución de los Saberes basados en la experiencia Θ_2 y su práctica profesional, la docente Θ_A construyó en su orden discursivo, el símil de la representación y la metáfora de la intersubjetividad los cuales subyacen a la emergencia del sentido parcial de la construcción de la noción escolar de talento humano definiéndose como: Reflexión desde la cotidianidad en la construcción de sujetos, estos dos sentidos parciales emergentes, dieron lugar a partir de su discurso en el aula, la movilización interpretativa junto con el docente investigador del sentido parcial de la noción escolar para los saberes explícitos como: Construcción de sujetos desde la cotidianidad a través de una conexión ordenada de sus

lógicas epistémicas personales, que desde la reflexión permite la emergencia de su construcción.

Dando continuidad a lo anterior, e interpretando la integración para los saberes tácitos, se integraron los dos sentidos emergentes de las dos figuras discursivas constitutivas de las Teorías implícitas Θ_3 , la metáfora de la transparencia que subyace al sentido emergente, como convicción y el símil de la honestidad que subyace al sentido emergente de esta, como oportunidad de desarrollo personal, permiten dar cuenta en esta emergencia integradora, del sentido parcial de la noción escolar talento humano a partir de las teorías implícitas, definiéndolo así: convicción del desarrollo personal como oportunidad. Siendo así, para los dos sentidos emergentes de los Guiones y rutinas Θ_4 para los cuales dos figuras discursivas, la Metáfora del compromiso y la imagen del respeto, subyacen al sentido parcial de dicha noción escolar, se define desde la emergencia de dicho sentido como: ejemplo y cumplimiento. Por lo anterior, emerge de los saberes constituidos tácitamente el sentido parcial de la noción escolar talento humano, es decir: convicción del cumplimiento y desarrollo personal como oportunidad y ejemplo.

Con todo y eso, como se observa en la figura 21, una vez teniendo la integración de sentido para la noción escolar talento humano, tanto desde los saberes implícitos como los explícitos, se evidencia que: al identificar, caracterizar, comprender e interpretar el proceso de enseñanza de la noción escolar de talento humano para la docente experta, partícipe en la investigación Θ_A , emerge la integración de saberes la cual permite desde esta emergencia integradora, definir el sentido general de la noción escolar talento humano como:

Construcción de sujetos desde la cotidianidad con convicción, cumplimiento, ejemplo y desarrollo personal, siendo la reflexión oportunidad en la construcción ordenada de lógicas epistémicas personales.



Figura 21. Definición de la noción escolar Talento Humano.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Perafán, 2015, p. 78). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas.

7 Conclusiones

La anterior investigación permitió comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantiene el docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial del Centro de servicios financieros del SENA asociados a la noción escolar de talento humano, mediante el presente estudio de caso, aspecto que se adelantó durante el proceso de enseñanza, dada la interpretación, tanto de la docente investigadora como la docente que participó en esta investigación Θ_A .

Ciertamente, se pudo identificar y caracterizar que, los docentes de tecnólogo de gestión empresarial del SENA mantienen saberes académicos, los cuales construyen en el proceso de enseñanza de las nociones específicas, puntualmente la noción escolar talento humano, identificando cuando la docente que participó en la investigación construye desde su racionalidad y, da sentido a estas construcciones a través de la transposición didáctica la figura discursiva del símil de la interpelación, esto como conexión de sus lógicas epistémicas personales en la construcción de sujetos y la imagen de la estructura como orden.

De igual manera, se logró identificar y caracterizar los saberes prácticos que emplea la docente participe del estudio Θ_A , los cuales construye durante el proceso de enseñanza de la noción escolar de talento humano, permitiendo visibilizar que, el estatuto epistemológico fundante de este saber es su práctica profesional, por medio de las figuras discursivas del símil de la representación como cotidianidad y la metáfora de la intersubjetividad como reflexión en la deconstrucción de sujetos.

De otra parte, se identificaron y caracterizaron las teorías implícitas que los docentes de tecnólogo de gestión empresarial del SENA mantienen, asociados a la noción de talento humano, en ello se identificó la huella que la institucionalidad de manera implícita, ‘siembra’ en el subconsciente del docente, haciéndose esta visible, en la construcción del discurso de aula durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano con la metáfora de la transparencia como convicción, además del símil de la honestidad como oportunidad de desarrollo personal.

Otro factor determinante fue la identificación y caracterización de los guiones y rutinas que los docentes de tecnólogo de gestión empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA mantienen, esto en consideración a la singularidad de cada docente, haciendo que emerja en su esencia, todo el engranaje que la ha llevado a ser docente, siendo evidenciada esta desde “su historia de vida” como el estatuto epistemológico fundante de este saber; así, estas experiencias albergadas en su subconsciente, y las cuales emergieron de manera consiente con la técnica de estimulación del recuerdo y entrevista de historia de vida, permitieron ilustrar que: sus experiencias, intencionalidades, contexto, origen y en general su ‘ser’, que denota un pasado, se evidenciaran a partir de las observaciones e interpretaciones de su orden discursivo durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, movilizandó la metáfora del compromiso como ejemplo y la imagen del respeto como cumplimiento.

Entre los aspectos que afianzan el estudio, se pudo identificar y caracteriza las múltiples relaciones que componen el conocimiento profesional del docente de Tecnólogo de Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, evidenciados en el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, al determinar las figuras discursivas construidas por este, a partir de las cuales emergen sentidos desde la intersubjetividad. De hecho, se evidenció que estos saberes están integrados desplegando de toda esta integración el gran sentido general de la noción escolar Talento Humano como: Deconstrucción de sujetos desde la cotidianidad con convicción, cumplimiento, ejemplo y desarrollo personal, siendo la reflexión oportunidad en la construcción ordenada de sus lógicas epistémicas personales.

El docente-instructor del Centro de Servicios Financieros del SENA, quien en esencia abraja la intencionalidad de la enseñanza, mantiene un conocimiento que construye día a día, movilizandó los cuatro saberes en pro de la construcción del conocimiento escolar respecto a una noción específica, convirtiéndole en un docente experto y competente, dada la complejidad que ha construido desde la escuela, marca una diferencia relevante frente al instructor / docente novato, desprendiéndose de las disciplinas y su intencionalidad de estas como transmisor, para convertirse en constructor propositivo de conocimiento escolar, permitiendó denotar que como docente experto y competente, es un intelectual de la cultura y debe ser reconocido como tal.

Ahora bien, en cuanto al diseño curricular debe considerarse este perfil del docente experto e involucrarlo como ser propositivo, de tal manera que los planteamientos que este aporte, sean documentados y aplicados en las competencias al momento de orientar formación.

En síntesis, las políticas educativas deben estar en pro de fortalecer ese potencial intelectual de los docentes expertos, especialmente en aquellos programas determinantes en deconstrucción de sujetos, llevando con ello planes de enriquecimiento cultural e intelectual para la comunidad de docentes.

Finalmente, la importancia de documentar este conocimiento escolar específico, con sentido altruista es fundamental, no con la mirada controladora e instrumental, pues esto, enaltece aún más la labor del docente, dada la relevancia e impacto que tiene su profesión en la sociedad.

8. Bibliografía

- Angulo Rasco, F. (1986). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. Cádiz: Paidós.
- Ángel Cuervo, Z. (2013). El Conocimiento Profesional del profesorado de matemáticas asociado a la noción de Número Entero. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no*. (N. Fiorito de Labrune, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Ballenilla G., F., & Porlan Ariza, R. (Junio de 2003). *El practicum en la formación inicial del profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de Caso*. Tesis, Universidad de Sevilla, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Sevilla.
- Barinas, P. G. (2013). *Conocimiento Profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de Célula*. Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barraza B., W. E. (2014). El conocimiento profesional Docente Específico del profesorado de matemáticas asociado a la noción función escolar. Bogotá.
- Begoña, M. (1992). Técnica y Métodos en investigación cualitativa. En S. d. Universidade da Coruña (Ed. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa. 1*, págs. 101-116. España - País Vasco: Universidade da Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Biddle, B. J., & Anderson, D. S. (1989). Teoría, Métodos y Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza II. En M. C. Wittrock, & U. N. Australiana (Ed.), *Teorías y Métodos* (págs. 93-184). Barcelona, Buenos Aires y Méjico: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). Revista de curriculum y formación del profesorado. *Profesorado*, 9(2), 1-39.
- Chárriez Cordero, M. (diciembre de 2012). 5. (Revista Griot) Recuperado el 21 de 11 de 2015, de <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Clandinin, D. J. (1986). El Conocimiento Personal Práctico. En J. F. Angulo Rasco , *IX De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente* (Universidad de Cádiz ed., págs. 291-299). Cadiz, España.

- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1990). Procesos de Pensamiento de los Docentes. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos* (págs. 443-475). Barcelona: Paidós.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Columbia University. Toronto: Teachers College.
- Cortés Arévalo, N. J. (14 de Abril de 2018). Entrevista Técnica de estimulación del Recuerdo. (A. A. Bermúdez, Entrevistador)
- Documento asesorado y presentado por el Comité nacional de Formación - SENA. (1997). *ESTATUTO FPI Acuerdo 00008 de 1997*. Bogotá.
- El Espectador. (31 de 12 de 2017). Redacción vivir. Recuperado el 01 de 02 de 2018, Disponible en <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/sena-formo-13-millones-de-aprendices-en-2017-articulo-731188>
- Elbaz, F. (1983). *The teachers "practical knowledge"*. Curriculum Inquiry, 11(1), 43-71.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En M. (Wittrock, Métodos Cualitativos y de Observación). España: Paidós. págs. 1-297.
- Espinosa Porras, S. C. (2013). *El Conocimiento Profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de Escritura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, C. M. (s.f.). *El pensamiento de los profesores. en g. c. Marcelo, el pensamiento de los profesores*. CEAC. Barcelona, España: (págs. 99-107).
- Garritz, A., & Trinidad Velazco, R. (abril de 2004). El Conocimiento Pedagógico de Contenido. *revista educacion quimica*, 15(2), 1-6.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. *Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-11.
- Huchim A., D., y Reyes, C., R. (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa*. Actualidades Investigativas en Educación, 1-27.
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid. 1-28
- Legis. (2012). *Constitución Política de Colombia* (27 ed.). Bogotá: Legis Editores S.A.
- Ley 115. Congreso de la república de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994

- Moreira, M. A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias (14).
- Perafán, G. A. (2004). *Referentes Epistemológicos de los profesores de física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G., A. (2013). *Conocimiento profesional docente: Caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo*. Estado de la enseñanza de las ciencias. 2000-2011 (pág. 1 a 27). Bogotá.
- Perafán, G. A. (2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. Folios, 83-93.
- Perafán, G. A. (2004). *La Epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá, Colombia: impresiónArte
- Perafán, G. A. (2015). (V. E. Galán, Ed.)
- Pérez, I., A., y Gimeno, J. (1988). *Pensamiento y Acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Infancia y Aprendizaje, 42,37-63, 38-63.
- Porlán, A., R; Rivero G, A., y del Pozo, R. (1997). *Conocimiento profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría Métodos e Instrumentos*. Enseñanza de las Ciencias, 155-171.
- Porlán, A., R; Rivero G, A., y del Pozo, R. (1998). *Conocimiento profesional y Epistemología de los profesores II: Estudios Empíricos y Conclusiones*. Enseñanza de las Ciencias, 271-289.
- Porlán, R., y Rivera, A. (1998). *Una Propuesta formativa en el área de Ciencias* (1ª ed., Vol. 8). Sevilla: Diada Editora S. L., 1-197.
- Reina R., M. Y. (Octubre de 2015). *Conocimiento Profesional Específico del profesorado de tecnología asociado a la noción Diseño*. Bogotá.
- SENA. (1997). Acuerdo 00008 de 1997. *Documento asesorado y presentado por el Comité nacional de Formación - Estatuto FPI. Servicio Nacional de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia
- SENA. (30 de 09 de 2013). [WWW.SENA.EDU.CO](http://compromiso.sena.edu.co/mapa/descarga.php?id=337). (Compromiso, Editor) Recuperado el 12 de 03 de 2017, de <http://compromiso.sena.edu.co/mapa/descarga.php?id=337>

- SENA. (2019). *Compromiso*. Sistema Integrado de Gestión y Autocontrol. Recuperado el 2019 de 01 de 26, de COMPROMISO: (11 de 01 de 2019).
<http://compromiso.sena.edu.co/index.php?text=inicio&id=3>
- SENA. (25 de 07 de 2014). *compromiso.sena.edu.co*. (Sena, Ed.) Recuperado el 18 de 07 de 2019, de <http://compromiso.sena.edu.co/documentos/vista/descarga.php?id=579>, 1-67
- Shulman, L. S. (1989). *Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza. La Investigación de la Enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. En E. W. (Eds.), *La Investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos* (1ª ed., págs. 9-67). Barcelona, España: Piados Ibérica S. A.
- Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. (A. Ide, Ed.) *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva Ramirez, J. E. (2015). *El conocimiento Profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de Multiplicación*. Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4 ed.). (R. Filella, Trad.) Madrid, España: Morata S. L.
- Tinjacá, B. F. (2013). *El Conocimiento Profesional Específico del profesorado de química asociado a la noción de Nomenclatura Química*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Troncoso Pantoja, C. (2017). *Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. *Rev. Fac. Med.* 2017, 65(2), 329-332.
- Wittrock, M. C. (1989). *Handbook of Research on Teaching*. España: Centro de Publicaciones del M.E.C. Paidós, Ibérica, Educador S.A.1-475

Anexos

Anexo 1. Saberes académicos Θ_1 ARG. 1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \theta_n$

Fecha	N.º de Episodios	N.º de episodios (146)
13-08-2016 Sesión 1	08,10,12,14,20, 21,24, 26, 29, 30,31,32,33,34,37,38,39,40,41,42,44,45,46,48,50,53,6 5,70, 71,73,76, 81,86, 87,88, 97,100.	37
20-08-2016 Sesión 2	103,104,105, 106,107,108,109,110,111,112,113,114,128, 129,132, 137, 150, 167,168, 169, 170, 171, 172,173, 174,182,184, 186, 187,188, 197, 198,199, 200.	34
27-08-2016 Sesión 3	214, 216, 217,218, 225,229,233, 235, 236, 237, 238,239,240, 241,242,243, 244,254, 256,269,271, 273,274,276,278,279,283.	27
03-09-2016 Sesión 4	296,297,298,299,300, 305, 307, 308,309,311, 312, 315, 316,317, 318,319,320,329, 330,334,335,336,349,358,361,362,363,364,366.	29
14-04-2018 HV	07,10,14,16,17	5
14-04-2018 TER	59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72	14

Fuente: Elaboración propia a partir de grabaciones de clase.

Anexo 2. Experiencia profesional $\Theta 2$ ARG. 1.2: $E_{pn} \subset \Theta 2 \leftrightarrow \Theta 2 \in Y2$ y $Y2 \in \Theta n$,

Fecha	N.º de Episodios	Nº de episodios (133)
13-08-2016 Sesión 1	02,03, 06,07,09,11,15,17,18, 19, 22,35,36, 43,47,54, 55, 56, 57, 58, 61,62, 69, 72, 77, 78, 79, 80, 84, 94.	30
20-08-2016 Sesión 2	115, 116, 117,121, 123,124, 126,135, 146,151, 152, 156, 158, 160,162, 177, 178, 180, 181, 189, 201,202,203,	23
27-08-2016 Sesión 3	205,206,208, 209,215, 219,221, 230, 231, 232, 234, 243, 246,247, 249, 251,252,255, 259,260,261, 262, 284,286,287, 289,292,294,295.	29
03-09-2016 Sesión 4	331, 332, 333, 336, 338,340, 359, 360, 364, 368,369.	11
14-04-2018 HV	01,02,08,09,11,12,13,15,18,19,20,21,22,23,24,25.	16
14-08-2018 TER	01,02,03,04,05,06,07,08,09,10,11,12,13,14,15,16,17,1 8,19,20,21,22,23,24.	24

Fuente: Elaboración propia a partir de grabaciones de clase

Anexo 3. Teorías implícitas Θ_3 ARG. 1.3: $E_{pn} \subset \Theta_3 \leftrightarrow \Theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_n$.

Fecha	Nº de Episodios	Nº de episodios (101)
13-08-2016	01, 27, 28, 60, 85, 91, 95, 96, 99.	9
20-08-2016	118, 119, 120, 130, 131, 134,138, 143, 144, 145, 148, 153,154, 155,157, 176, 190.	17
27-08-2016	211, 212, 213, 220,223,228, 250, 253,257,258,263,265,266,267,275,285,286,289,291,293.	20
03-09-2016	301, 310,322,323, 325, 326,339,343,344,348,351,353,365,367,370, 372,373,374,375.	19
14-04-2018 HV	04,06	2
14-08-2018 TER	25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,44,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58.	34

Fuente: Elaboración propia a partir de grabaciones de clase

Anexo 4. Guiones y rutinas $\Theta 4$ ARG. 1.4: $E_{pn} \subset \Theta 4 \leftrightarrow \Theta 4 \in Y 4$ y $Y 4 \in \Theta n$

Fecha	N.º de Episodios	Nº de episodios (123)
13-08-2016	04, 05,13,16, 23,49,51,52,59, 63,64, 66, 67, 68, 74, 75, 82, 83, 89,90, 92,93, 98, 101.	24
20-08-2016	102,122,125,127, 133,136,139,140,141, 142,147, 148, 149, 159, 161,163, 164, 165,166,175,179, 183, 184,185, 191,192, 193, 194,195,196,	30
27-08-2016	204, 207,210, 222, 224, 226, 227, 245, 248, 264,268, 270, 272, 277, 280, 281, 282,288, 290.	19
03-09-2016	302,303,304,306,313, 314, 321, 324, 327, 328,337,341,342,345,346,347,350,352,354,355,356,357,371.	23
14-04-2018 HV	03,05	2
14-08-2018 TER	73,74,75,76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92, 93,94,95,96,97	25

Fuente: Elaboración propia a partir de grabaciones de clase

Anexo 5. Formato de entrevista semiestructurada

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN Formato Protocolo de Entrevista Semiestructurada					
Investigador Ana Adelina Calderón Bermúdez	Institución Educativa		Fecha	Hora de Inicio	
	SENA - CENTRO DE SERVICIOS FINANCIEROS SENA			Hora Final	
				Profesión	
Docente participante :	Edad		Experiencia del profesor (a)		Tipo de experiencia en la enseñanza (1 % a 100%)
	Entre 25 y 35		Entre 5 y 10 años		Primaria
	Entre 36 y 45		Entre 11 y 15 años		Bachillerato
	Más de 46		Más de 15 años		SENA (Tecnólogo)
				Universidad	
<p align="center"> Θ A : Conocimiento Profesional Docente Especifico del profesor de Economía y Gestión Financiera del SENA asociado a la Noción TALENTO HUMANO </p>					
Objetivo:	Interpretar las imágenes y sentidos que subyacen en la enseñanza de la noción "Talento Humano" por parte del docente de Tecnólogo de Gestión Empresarial de Economía y Gestión Financiera del SENA, relacionadas con cada uno de los saberes.				

SABER	Nº Pregunta	Formulación de la pregunta
ACADÉMICO (Transposición didáctica)	1	¿Cuáles considera Ud. Son las fuentes que más le han aportado a la construcción de la categoría de Talento humano que Ud. Mantiene y enseña?
	2	¿Cree Ud. que la noción Talento humano Tenido alguna transformación durante el ejercicio de su vida profesional? SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ; si su respuesta es afirmativa, mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese cambio
	3	¿Conoce Ud. Alguna historia sobre la noción Talento humano que nos la pueda narar ahora? Si es así, ¿ por favor podría hacerlo ahora?
	4	¿Qué papel le atribuye Ud. a los libros de texto en la construcción de su concepto actual de la noción "Talento Humano"?
	5	¿Qué papel le atribuye Ud. a los libros de texto _____, en la construcción de su concepto actual de la noción "Talento Humano"?
	Respecto a el video observado con los episodios que bajo la interpretación , se consideran están relacionados con los saberes académicos:	
	6	¿Una "figura retórica" con la que se pueda identificar es? _____
	7	¿Qué esperaría ud. construir como resultado (sentido), con la construcción de esta figura? _____
	8	¿Cuál es el sentido que Ud podría atribuirle a esta figura ?
9	Bajo la interpretación, se evidencia que la docente moviliza efectivamente en el discurso el simil de _____	

SABER/EEF	Nº Pregunta	Formulación de la pregunta
BASADOS EN LA EXPERIENCIA Práctica profesional (Imágenes, simil, metáforas, etc)	1	¿Acostumbra Ud a reflexionar sobre su experiencia como docente?
	2	¿ Considera que en el ejercicio de reflexión que realiza sobre su práctica profesional como docente, Ud. produce algún tipo de conocimiento o saber?
	3	¿Qué papel atribuye al ejercicio de reflexión, que Ud. realiza sobre su práctica de enseñanza de la noción "talento Humano" que Ud. ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica?
	4	¿Considera ud. que hay alguna diferencia entre la noción "talento humano " que Ud. ha construido apartir de la reflexión sobre su práctica profesional y la noción de "talento humano " más académica o conceptual que Ud. mantiene?
	Al observar el video sobre los episodios que abordan el saber académico de su práctica profesional en la enseñanza de la noción " talento humano"	
	5	¿ Qué " figura retórica " representaría la construcción de su saber?
	6	¿Cuál sería el sentido que Ud. pretende construir apartir de esta figura?
	8	Bajo la interpretación, se evidencia que la docente moviliza efectivamente en el discurso _____ de _____

SABER/EEF	Nº Pregunta	Formulación de la pregunta
TEORÍAS IMPLÍCITAS Cultura Institucional Planeación estratégica - ejecución de la formación	1	¿Considera Ud. que en el ámbito institucional se mueve algún tipo de teorías científicas, disciplinares, pedagógicas o didácticas, de las cuales los docentes no son necesariamente conscientes?
	2	¿Cree que en el ámbito institucional podría circular algunas teorías inconscientes sobre la noción "Talento humano", que sin saberlo los docentes ponen en práctica a la hora de enseñar esta noción? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ; ¿podría dar un ejemplo de cómo ocurre esto?
	3	¿Cree Ud. que en su manera de entender la noción "talento humano" haya jugado un papel importante alguna teoría sobre "talento humano", que se mueva en el inconsciente colectivo del SENA?
	Respecto a el video observado con los episodios que bajo la interpretación, se consideran están relacionados con los saberes de teorías implícitas , en la enseñanza de la noción "talento humano":	
	4	¿Qué " figura retórica " representaría la construcción de su saber?
	5	¿Cuál sería el sentido que Ud. pretende construir apartir de esta figura?
	6	Bajo la interpretación, se evidencia que la docente moviliza efectivamente en el discurso _____ de _____

SABER/EEF	Nº Pregunta	Formulación de la pregunta
GUIONES Y RUTINAS Historia de Vida (Incertidumbre, acciones)	1	¿Considera Ud. que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de la enseñantes?
	2	¿Podría Ud. Identificar algunas rutinas que ha construido en su exitosa carrera como docente? Por favor refiérase a ellas solo en el caso de la enseñanza de la noción " talento humano "
	3	¿Recuerda alguna experiencia de su infancia en relación con su proceso de enseñanza de la noción "talento humano" que pueda considerar dolorosa o traumática?
	4	Cuando se enfrenta a la enseñanza de la noción "talento humano" ¿qué sentimientos le embargan?
	5	¿Ha sentido alguna vez rabia, impotencia o miedo al enfrentarse a la necesidad de enseñar la noción "talento humano"? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ; ¿podría describir el hecho y tratar de comprender porqué sucedió?
	Al observar el video sobre los episodios que abordan el saber Guiones y rutinas en la enseñanza de la noción "talento humano"	
	5	¿Qué " figura retórica " representaría la construcción de su saber?
	6	¿Cuál sería el sentido que Ud. pretende construir apartir de esta figura?
8	Bajo la interpretación, se evidencia que la docente moviliza efectivamente en el discurso _____ de _____	

Fuente: Adaptación apartir de Perafan (2015, págs.106 -107)

Anexo 6. Protocolo de observación.

Investigador		Institución Educativa	Fecha	Hora de Inicio	12:00
Ana Adelina Calderón Bermúdez		SENA - CENTRO DE SERVICIOS FINANCIEROS SENA	13/08/2016	Hora Final	18:00
Profesor (a):	Edad	Educación superior		Intensidad Horaria	
NIDIA CORTÉS ARÉVALO	Entre 25 y 35 Entre 36 y 45 X Más de 46	Curso Grado Ciclo	TECNÓLOGO EN GESTIÓN EMPRESARIAL		13:00 A 18:00
Experiencia del profesor (a)		Número de alumnos		Asignatura	
Entre 5 y 10 años Entre 11 y 15 años X Más de 15 años		36		Tecnólogo en gestión empresarial	
Temas asociados		Estrategias pedagógicas		Empleos de libros de texto	
Redutamiento, selección contratación e Inducción		Guías juegos Estudio de caso Actividades grupales Exposiciones		Chiavenato	
Θ A : Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor de Economía y Gestión Financiera del SENA asociado a la Noción TALENTO HUMANO					
Registro de Episodios: ($E_{p1}, E_{p2}, E_{p3}, \dots, E_{pn}$) de clase asociadas a la noción Θ A		Identificación de Episodios Asociados a $\Theta_1, \Theta_2, \Theta_3, \Theta_4$		Descripción tipo: E_{pn} $\subset \Theta_n \iff \Theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $E_{pn} \in \Theta_n$?	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Fuente: Adaptación apartir de Perafan (2015, págs. 99 - 101)

Anexo 7. Tipos de argumentos posibles aplicados en *analytical scheme*

CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS CON LOS CUATRO SABERES Y SUS CONDICIONES ESPECÍFICAS	SÍNTESIS DE LOS 17 TIPOS DE ARGUMENTOS CONSTITUTIVOS DEL ANALYTICAL SCHEME			
	Características generales del CPDE asociado a CP			
	ARG1: Epn c θn → θn c Yn y Yn c θA	ARG2: Epn c θn → Yn c θn y Yn c AIDM-S	ARG3: Epn c θn → θn c Yn y Yn (es causado por) Eeth	ARG4: Epn c θn → θn c Yn y Yn c Scn
	ARG. 1.1: Epn c θ1 → θ1 c Y1 y Y1 c θn	ARG. 2.1: Epn c θ1 → Y1 c θ1 y Y1 c θn AIDM-S	ARG.3.1: Epn c θ1 → θ1 c Y1 y Y1 (es causado por) Td	ARG.4.1: Epn c θ1 → θ1 c Y1 y Y1 c Sct
Este permite dar cuenta del saber académico con EEF la transposición didáctica y es de naturaleza explícita	A partir de los saberes académicos durante el proceso de enseñanza de esta noción, este permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al devenir de sujetos, dada la interrelación con otros.	A partir de los saberes académicos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF transposición didáctica como constructora de dicho sentido en este episodio.	A partir de los saberes académicos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF transposición didáctica como constructora de dicho sentido en este episodio.	A partir de los saberes académicos durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, son saberes explícitos de orden "teórico"
	ARG. 1.2: Epn c θ2 → θ2 c Y2 y Y2 c θn	ARG. 2.2: Epn c θ2 → Y2 c θ2 y Y2 c θn AIDM-S	ARG.3.2: Epn c θ2 → θ2 c Y2 y Y2 (es causado por) Pp	ARG.4.2: Epn c θ2 → θ2 c Y2 y Y2 c Sexp
Este permite dar cuenta de los saberes basados en la experiencia con EEF la práctica profesional y es de naturaleza explícita	A partir de los saberes basados en la experiencia durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, este permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al devenir de sujetos, dada la interrelación con otros.	A partir de los saberes basados en la experiencia durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF la práctica profesional, como constructora de dicho sentido en este episodio.	A partir de los saberes basados en la experiencia durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF la práctica profesional, como constructora de dicho sentido en este episodio.	A partir de los saberes basados en la experiencia durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, con saberes explícitos de orden "práctico"
	ARG. 1.3: Epn c θ3 → θ3 c Y3 y Y3 c θn	ARG. 2.3: Epn c θ3 → Y3 c θ3 y Y3 c θn AIDM-S	ARG.3.3: Epn c θ3 → θ3 c Y3 y Y3 (es causado por) Cci	ARG.4.3: Epn c θ3 → θ3 c Y3 y Y3 c Sinc
Este permite dar cuenta de las teorías implícitas con EEF la cultura institucional y es de naturaleza implícita	A partir de las teorías implícitas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, este permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al devenir de sujetos, dada la interrelación con otros.	A partir de las teorías implícitas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF el Campo cultural institucional, como constructora de dicho sentido en este episodio.	A partir de las teorías implícitas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF el Campo cultural institucional, como constructora de dicho sentido en este episodio.	A partir de las teorías implícitas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia como EEF el Campo cultural institucional, con saberes inconscientes estructurados como teorías
	ARG. 1.4: Epn c θ4 → θ4 c Y4 y Y4 c θn	ARG. 2.4: Epn c θ4 → Y4 c θ4 y Y4 c θn AIDM-S	ARG.3.4: Epn c θ4 → θ4 c Y4 y Y4 (es causado por) Hv	ARG.4.4: Epn c θ4 → θ4 c Y4 y Y4 c Simr
Este permite dar cuenta de las teorías implícitas con EEF la cultura institucional y es de naturaleza implícita	A partir de los guiones y rutinas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, este permite dar cuenta desde la intencionalidad discursiva del docente, dirigida al devenir de sujetos, dada la interrelación con otros.	A partir de los guiones y rutinas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF la Historia de vida como constructora de dicho sentido en este episodio.	A partir de los guiones y rutinas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF la Historia de vida como constructora de dicho sentido en este episodio.	Desde los guiones y rutinas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF la Historia de vida como saberes implícitos reprimidos. ARG.4.4: Epn c θ4 → θ4 c Y4 y Y4 c Simr Desde los guiones y rutinas durante el proceso de enseñanza de la noción escolar talento humano, se evidencia el EEF la Historia de vida como saberes implícitos no reprimidos.

Anexo 8. Consentimiento Informado

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación
Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas (INVAUCOL)
CONSENTIMIENTO INFORMADO
DOCUMENTO DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO
Y DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL TECNÓLOGO DE
GESTIÓN EMPRESARIAL DEL CENTRO DE SERVICIOS FINANCIEROS DEL SENA,
ASOCIADO A LA NOCIÓN TALENTO HUMANO

ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Estimada instructora, usted ha sido invitado a participar en la investigación denominada: “EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL TECNÓLOGO DE GESTIÓN EMPRESARIAL DEL CENTRO DE SERVICIOS FINANCIEROS DEL SENA, ASOCIADO A LA NOCIÓN TALENTO HUMANO”. Esta investigación se realiza en el marco de la maestría en educación y bajo la directriz del grupo de investigación INVAUCOL. La investigadora responsable es la docente Ana Adelina Calderón Bermúdez, identificada con cedula de ciudadanía 51949021.

Es necesario que, antes de tomar alguna decisión sobre la participación o no en este proyecto de investigación, usted conozca las implicaciones de participar en el mismo. Es su derecho en todo momento profundizar en cualquier aspecto que le genere dudas, pudiendo preguntar con completa libertad al investigador responsable. Nuestra intención como grupo de investigación es que la decisión de su participación en el proyecto sea una elección informada, con la plena tranquilidad de que sus datos recibirán un tratamiento profesional y bajo la normatividad vigente (Ley 1581 de 2012).

El propósito del proyecto es comprender e interpretar el conocimiento profesional docente específico del docente de Tecnólogo en Gestión Empresarial, asociado a la noción Talento Humano. Usted será la docente parte en un estudio de caso, en el que buscamos profundizar en el conocimiento profesional del docente del TECNÓLOGO DE GESTIÓN EMPRESARIAL DEL CENTRO DE SERVICIOS FINANCIEROS DEL SENA desde la comprensión de la noción escolar de TALENTO HUMANO que construyen. Por esta razón, realizaremos un proceso de observación participante de algunas clases en que se trabaje la noción seleccionada, tomaremos registro visual y de audio de cada clase; adicionalmente, le solicitaremos realizar algunas técnicas y entrevistas que nos permitirán ampliar nuestro panorama investigativo.

Es importante que usted sepa que esta investigación aporta a reconocer a los profesores como los legítimos constructores de los saberes y busca aportar al reconocimiento de la labor docente.

DERECHOS COMO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN

La participación en este estudio es completamente voluntaria, ad honorem y respetando la normatividad vigente sobre datos personales (Ley 1581 de 2012). En ningún momento se compartirán sus datos personales con terceros, sin previa autorización. Se omitirá de la investigación datos o aspectos con los que usted no se sienta cómodo, de ninguna manera se afectará su buen nombre.

Usted tiene todo el derecho de solicitar un seudónimo, para permanecer en anonimato. Si desea que su identidad se conozca en el informe, puede contar con que la información que usted nos brinde será tratada con profesionalismo y respeto. Recuerde que usted tiene el derecho de desvincularse de la investigación, previo aviso escrito. En caso que la investigación o anexos de la investigación sean compartidos por medios digitales se realizará el aviso y se quitara cualquier información que afecte su imagen; de igual manera, al participar en cualquier congreso o publicar algún resultado se tratará la información de sus datos con el mayor cuidado posible.

Durante las grabaciones, entrevistas o técnicas, usted tiene el derecho de realizar las preguntas que considere necesarias. También es su derecho no contestar alguna pregunta con la que se sienta incómodo. En todo momento el investigador responsable tiene la obligación de estar atento a sus necesidades e inquietudes.

No se violará en ningún momento el principio de libertad y transparencia (Ley 1581 de 2012).

USO DE LOS RESULTADOS

Los resultados derivados de esta investigación podrán ser compartidos a disposición de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Algunos resultados de investigación se comunicarán en congresos, seminarios y simposios nacionales e internacionales. Es posible también la publicación de los mismos en otros documentos de carácter científico. Siempre se respetarán los datos personales del participante y su buen nombre.

Probablemente, en futuras investigaciones se haga uso de algunos resultados, en caso de ser necesario la utilización de algún tipo de información se buscará una nueva autorización.

Yo, _____ he leído, comprendido y comentado el documento de descripción del proyecto derechos de los participantes, por lo tanto, tengo plena claridad de las implicaciones de mi participación en este proyecto. Como mayor de edad y en pleno uso de mis facultades, declaro que deseo participar de manera voluntaria, como estudio de caso, en la investigación denominada: “El Conocimiento Profesional del Docente del Tecnólogo de Gestión Empresarial del Centro de Servicios Financieros del SENA, asociado a la noción talento humano”.

Comprendo la forma en que se dará uso a los resultados de la investigación y que no se compartirá ninguna información personal con terceros, sin previa autorización explícita. En caso de no querer participar más en el proyecto, puedo hacerlo, previo aviso escrito a la investigadora responsable del proyecto.

Para constancia de mi decisión, firmo a los ____ días del mes ____ del año _____.

Firma y cedula del participante.

Declaración del investigador:

Yo, _____ he compartido y comentado el documento de descripción del proyecto y derechos de los participantes. He contestado las diversas inquietudes del participante y entregada copia del documento.

Firma y cédula del investigador