

Programa de Doctorado  
Didáctica y Organización de Instituciones  
Educativas

Depto. de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

La construcción del conocimiento  
didáctico en profesores universitarios

Tesis Doctoral

Presentada por la Lic. Patricia B. Demuth Mercado

Dirigida por el Dr. Carlos Marcelo García

Sevilla, 2013



## Índice

Índice de Figuras .....	7
Índice de Tablas .....	10
Agradecimientos .....	12
Presentación .....	15
Capítulo 1. Contexto y problema de Investigación .....	22
1.1. Origen y Justificación de la Investigación .....	22
1.2. Fundamentación del problema de investigación.....	28
1.3. Supuestos básicos de la investigación .....	32
1.4. Propósitos y Objetivos de la Investigación .....	39
Capítulo 2 . La investigación sobre la enseñanza: principales programas de indagación.....	46
2.1. Presentación y categorizaciones de los programas de investigación sobre la enseñanza .....	46
2.2. El conocimiento de los profesores.....	51
2.2.1. Dos marcos de análisis: el conocimiento práctico y el conocimiento base.....	54
2.2.1.1. Conocimiento práctico del profesor .....	55
2.2.2.2 La construcción de un conocimiento base para la enseñanza .	59
2.2.1.3. Conocimiento docente: conocimiento formal y práctico .....	68
Capítulo 3_ La profesión y el conocimiento docente: su aprendizaje, inicio y desarrollo profesional.....	73
3.1. Los procesos de cognición y el conocimiento de los profesores .....	74
3.2. La formación docente: el aprendizaje de una profesión .....	77
3.3. El conocimiento docente y la inserción profesional .....	86
3.4. Desarrollo profesional: el conocimiento en la práctica .....	97
Capítulo 4 . Identidad Profesional y Profesorado Universitario .....	107
4.1. La identidad y la identidad profesional docente .....	108
4.2. La identidad profesional en la universidad.....	123
Capítulo 5. La Docencia Universitaria y la enseñanza de las disciplinas....	131
5.1. La enseñanza universitaria. Avances en la investigación.....	131

5.1.1 Características generales de la docencia universitaria .....	131
5.1.2 La enseñanza de una disciplina profesional y su conocimiento didáctico del contenido .....	138
5.2. Ciencias Informáticas .....	146
5.2.1. La Informática como una disciplina profesional: Caracterización epistemológica .....	146
5.2.2. La enseñanza y el aprendizaje de la Informática en la universidad: Características actuales, críticas y propuestas de mejora .....	149
5.3. Odontología .....	154
5.3.1. La Odontología como arte, técnica y profesión. Caracterización epistemológica .....	154
5.3.2. La enseñanza y el aprendizaje de la Odontología en la universidad: Características actuales, críticas y propuestas de mejora .....	155
5.3.3. La Educación Clínica Odontológica: una construcción didáctica particular .....	157
5.4. Historia .....	160
5.4.1. La Historia sus múltiples sentidos y funciones. Caracterización epistemológica .....	160
5.4.2. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la universidad: Características actuales, críticas y propuestas de mejora .....	162
5.5. La Pedagogía y las Ciencias de la Educación .....	165
5.5.1. Un campo profuso y en evolución. Caracterización epistemológica .....	165
5.5.2. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Educación en la universidad: Características actuales, críticas y propuestas de mejora .....	168
Capítulo 6. El proceso general de investigación .....	173
6.1. Selección del Paradigma de investigación .....	173
6.2. El estudio de casos como estrategia metodológica .....	179
6.2.1. El proceso y los tipos de estudios de caso .....	182

6.2.2. Los métodos de recolección de la información: revisión de documentos y entrevistas sucesivas en profundidad.....	188
6.2.3. El método de redacción y análisis: La narración.....	191
6.3. Diseño de la investigación. Presentación General.....	194
6.4. Fases del diseño de la Investigación .....	197
6.4.1. Fases 1 y 2: Revisión y encuadre teórico-metodológico.....	197
6.4.2. Fase 3: Construcción del abordaje metodológico concreto. ....	202
6.4.2.1. Estrategia de selección del caso colectivo e identificación de las unidades particulares .....	210
6.4.2.1.1. Presentación del contexto nacional e institucional de la investigación .....	210
6.4.2.1.2 Selección de los casos particulares y constitución del caso múltiple.....	211
6.4.3 Fase 4: Recolección de la Información.....	222
6.4.4 Fase 5: Análisis y redacciones parciales.....	223
6.4.4.1. Construcción, validación interna y aplicación del Sistema de Categorías de las entrevistas .....	225
6.4.4.1.2. Codificación con el sistema de categorías definitivo .....	234
6.4.4.1.3. Definición y ejemplificación de los códigos del sistema de categorías de las entrevistas.....	237
6.4.4.2. Construcción, validación interna y aplicación del Sistema de Categorías de las observaciones.....	238
Capítulo 7_ Análisis y resultados de la Investigación .....	245
7.1. Proceso de análisis, interpretación y resultados de la investigación .....	245
7.2. Construcción narrativa del caso.....	246
7.3. Análisis interpretativo de la información .....	261
7.3.1 Reseña del Programa MaxQDA 2007/2010 y características generales del proceso de análisis de los datos .....	261
7.3.2. Descripción de las categorías y las dimensiones en el estudio.	263
7.3.3. Análisis cuantitativo de las categorías: tres cruces de datos....	268
7.3.4. Análisis cualitativo de las categorías y dimensiones .....	280

Capítulo 8_ Conclusiones de la Investigación .....	415
8.1. Fase séptima: conclusiones de la investigación.....	415
8.2. Implicaciones de la investigación para la práctica pedagógica .....	429
8.3. Limitaciones de la investigación .....	436
8.4. Propuestas futuras de trabajo: pistas de revisión .....	437
Bibliografía .....	441

## Índice de Figuras

Figura 1.1 Estructura Organizativa del Informe de Investigación	19
Figura 1.2 Supuestos Básicos de la Investigación	36
Figura 1.3 Elementos del objeto de estudio.	44
Figura 2.1 Filamentos del Programa sobre el “Conocimiento Práctico”	57
Figura 3.1 Fases, dinámicas y problemas profesionales del PUP (Mayor Ruiz, 2003)	82
Figura 4.1 Tipología de las Identidades	110
Figura 4.2 Modelo de Construcción de Identidades Profesionales. (Lopes, 2007)	116
Figura 4.3 Funciones del profesor universitario (Benedito et. Al, 1995: 119)	126
Figura 4.4 Identidad Profesional Universitaria (Gewerc, 2001)	127
Figura 5.1 Componentes disciplinares de la Informática (Barchini et al., 2004 en Barchini, 2006)	147
Figura 5.2. Giro epistemológico de la pedagogía. (Cf. G. Mialaret: entrevista, París, agosto de 2008 en Jover y Thoilliez, 2010:51)	166
Figura 6.1. Tipos de casos (Yin, 1994)	185
Figura 6.2 Constitución del estudio de casos	187
Figura 6.3 Método de aproximaciones sucesivas. Tomado de Coller (2005: 90-91)	193
Figura 6.4 Diseño general de la investigación	194
Figura 6.5 Ej. de las múltiples comparaciones al interior del caso	223
Figura 6.6 Ej. De las múltiples comparaciones en la totalidad de los casos	224
Figura 7.1 Captura de pantalla del Proyecto —InformáticaII en el inicio de la codificación	261
Figura 7.2 Relaciones entre las categorías de la dimensión profesional, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional.	263
Figura 7.3 Relaciones entre las categorías de la dimensión investigación, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional	264
Figura 7.4 Relaciones entre las categorías de la dimensión gestión,	266

los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional	
Figura 7.5 Relaciones entre las categorías de la dimensión docente, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional	267
Figura 7.6 Red ORIANA. Interacciones de los cod. grals	293
Figura 7.7 Red ANDRÉS. Interacciones de los cod. grals	294
Figura 7.8 Red CARLA. Interacciones de los cod. grals	295
Figura 7.9 Caracterización del CDC de los profesores principiantes de Programación IV	311
Figura 7.10. Caracterización del CDC de la profesora adjunta de Programación IV	313
Figura 7.11 Relaciones entre las dimensiones del estudio "Informática"	317
Figura 7.12 Red ÁNGELES. Interacciones de los cod. grals	332
Figura 7.13 Red SONIA. Interacciones de los cod. grals	333
Figura 7.14 Red JUAN. Interacciones de los cod. grals	334
Figura 7.15 Red ESTER. Interacciones de los cod. grals	335
Figura 7.16 Caracterización del CDC de la profesora principiante de Clínica de operatoria dental	346
Figura 7.17 Caracterización del CDC de los profesores de mediana experiencia de Clínica de Operatoria Dental	347
Figura 7.18 Caracterización del CDC de la profesora adjunta de Clínica de Operatoria Dental	348
Figura 7.19 Relaciones entre las dimensiones del estudio "Odontología"	349
Figura 7.20 Red PABLO. Interacciones de los cod. grals	360
Figura 7.21 Red MARTA. Interacciones de los cod. grals	362
Figura 7.22 Caracterización del CDC del profesor principiante de "Historia de América Colonial"	375
Figura 7.23 Caracterización del CDC de la profesora adjunta de Historia de América Colonial	378
Figura 7.24 Relaciones entre las dimensiones del estudio "Historia"	381
Figura 7.25 Red LARA. Interacciones de los cod. grals	395



Figura 7.26 Red CARINA. Interacciones de los cod. grals	396
Figura 7.27 Caracterización del CDC de la profesora principiante de “Grupos e Instituciones Educativas”	406
Figura 7.28 Caracterización del CDC de la profesora adjunta de “Grupos e Instituciones Educativas”	407
Figura 7.29 Relaciones entre las dimensiones del caso de estudio “Cs. de la Educación”	410
Figura 8.1. Modelización de la identidad profesional y el Conocimiento profesional docente, relaciones con el conocimiento didáctico del contenido	434

## Índice de Tablas

Tabla 2.1 Nociones centrales de los enfoques sobre el conocimiento base	64
Tabla 3.1 Problemática del Profesorado novel universitario (Feixas, 2002)	92
Tabla 5.1 Conocimientos y carencias del profesor principiante (Gros Salvat et al, 2004: 152)	142
Tabla 5.2 Modalidades de enseñanza en la Clínica Odontológica	159
Tabla 6.1 Clasificación de los tipos de casos. (Coller, 2005:32)	184
Tabla 6.2 Fases, procedimientos y objetivos	196
Tabla 6.3 Sistema de categorías PP (Marcelo, 1992)	199
Tabla 6.4 Relaciones entre las nociones centrales	201
Tabla 6.5 Desarrollo del abordaje metodológico	203/204
Tabla 6.6 Cantidad de Docentes del Departamento de Informática	214
Tabla 6.7 Cantidad de Docentes de la Facultad de Odontología	217
Tabla 6.8 Cantidad de Docentes del Departamento de Historia	219
Tabla 6.9 Cantidad de Docentes del Departamento de Cs. de la Educación	221
Tabla 6.10 Procesos generales de cambios en el sistema de categorías	227
Tabla 6.11 Sistema de categorías definitivo	228/233
Tabla 6.12 Segmentos codificados con el sistema de categorías definitivo en las 12 entrevistas	234/235
Tabla 6.13 Ejemplificaciones de los códigos	237
Tabla 6.14 Procesos generales de cambios en el sistema de categorías	239
Tabla 6.15 Sistema de categorías definitivo – Observaciones	240/242
Tabla 7.1 Frecuencias de los códigos correspondientes a las categorías generales en las doce entrevistas	269/270
Tabla 7.2 Mayores frecuencias de códigos por dimensión	271
Tabla 7.3 Frecuencias de los códigos correspondientes a la	274

categoría CDC en las 25 entrevistas

Tabla 7.4 Frecuencia de códigos gal. de profesores principiantes	275
Tabla 7.5 Frecuencia de códigos CDC de profesores principiantes	276
Tabla 7.6 Frecuencia de códigos gal. de profesores exper. 10-20	277
Tabla 7.7 Frecuencia de códigos CDC de profesores exper. 10-20	278
Tabla 7.8 Frecuencia de códigos gal. de profesores experimentados +30	278
Tabla 7.9 Frecuencia de códigos CDC de profesores experimentados +30	279

## Agradecimientos

---

En este momento de cierre de etapa, quisiera dar el más sincero agradecimiento a las personas que han estado a mi lado en este caminar:

.a mamá Mary, por su interés constante y amor incondicional...

. a papá Maneco, por su presencia eterna en mi vida; sos en mí...

. a mi familia, Diego; Roxana; Alexis; Florencia; Tania; Clara y Maylén por compartir mis proyectos y hacerme muy feliz con sus vidas en la mía...

. a Javier, por su amor y por creer en mí y en mis posibilidades en los momentos más arduos; y a sus padres Carlos y Bebi. Bebi, ¡gracias por el punto final!

.a mis queridas amigas: María, Cecilia, Fabiana y Majo por estar siempre al lado más allá de las propias circunstancias...

.a mi Olys, porque nuestra amistad trasciende las distancias...

.a Carlos, por su disposición y generosidad permanentes para esta tarea...

.a Grace, Moni y Mayte, amigas y formadoras de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), y a los demás compañeros de trabajo que han transitado conmigo este devenir...

.y por último a los profesores participantes de la investigación, quienes compartieron experiencias invaluable, reflexiones y prácticas que me han permitido comprender-nos un poco mejor...





## Presentación

---

**E**ntendemos a los procesos de formación profesional como continuidades recursivas en las que vamos profundizando y ampliando, a través de avances y retrocesos, determinados conocimientos y prácticas en un campo disciplinar específico. Para nosotros, el doctorado se ha constituido, en dicha dinámica formativa, a través de la cual profundizamos y ampliamos nuestros saberes, perfilando nuestros intereses, y mejorando nuestra comprensión sobre aquello en lo que trabajamos.

Es por eso que juzgamos que esta investigación es una continuidad de lo que hemos venido estudiando. Continuidad, como decíamos antes, que se ha visto transformada, al igual que nosotros, por lo que fuimos realizando en el marco de la carrera y en el contexto de nuestra propia práctica profesional.

Nuestro interés investigativo se ha centrado en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de profesores universitarios. Dichos procesos se nos han presentado y se presentan de modo permanente como un complejo entramado de concepciones y conocimientos formales y sistemáticos; prácticos y normativos. Consideramos que nuestros intentos por comprender dichos procesos adquieren sentido al entender que, a través de la comprensión de los mismos, podemos llegar a diseñar mejores propuestas de formación docente que impacten beneficiosamente en el aprendizaje de las profesiones.

Este interés se ve potenciado al observar que en el nivel educativo universitario encontramos, aunque valiosos, escasos estudios en la materia, y dónde el proceso de profesionalización de la docencia está, apenas, en sus inicios. Asumimos entonces, como un desafío y tarea sumamente interesante, la de aportar, con la investigación que presentamos, algunas herramientas comprensivas que se sumen a las existentes, para la evolución del conocimiento de la Didáctica, disciplina marco que nos regula y orienta.

La investigación que hemos realizado ha tenido como propósito específico, mejorar y precisar los modestos resultados que hemos obtenido en nuestro trabajo de indagación, llevado adelante en el período de investigación del doctorado. Resultados concretos, que en esta instancia se transformaron en interrogantes que permitieron orientar la mirada hacia las características que pudimos identificar como influyentes en la construcción del conocimiento docente, y como propias del nivel universitario.

A su vez, este trabajo se inscribe también en el conjunto de investigaciones que desde el año 2001 se vienen realizando desde la cátedra de Didáctica de la UNNE, y que, desde el año 2008 lleva adelante el Grupo CyFOD, "Conocimiento y Formación Docente", compuesto por docentes de diversas cátedras de la Facultad de Humanidades y de la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura de dicha institución.

En las investigaciones precedentes se describieron, analizaron, reconstruyeron y compararon diferentes concepciones epistemológicas, de enseñanza y de aprendizaje, y su relación con la práctica docente; pertenecientes al conocimiento profesional de profesores en ejercicio y futuros docentes del nivel universitario, superior no universitario y nivel secundario del sistema educativo argentino.

En relación con el contexto universitario, dada la variedad de colectivos profesionales y disciplinares que encontramos en su interior, pretendemos trabajar con cuatro departamentos con tradiciones y características diferentes. Los departamentos son los de Informática, Odontología Rehabilitadora, Historia y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), cuya elección se relaciona con los resultados obtenidos precedentemente, y cuya justificación será detallada más adelante.

Hacia el interior de cada departamento, trabajamos con profesores titulares de diferentes asignaturas que tienen dentro de su equipo docente a profesores principiantes, con quienes también hemos trabajado, ya que nuestro foco de atención fueron los procesos de construcción del conocimiento didáctico de profesores con experiencia y profesores principiantes vinculados a una misma asignatura.

Consideramos que estudiar estas relaciones profesionales del profesorado universitario, nos permitió complejizar la mirada sobre las similitudes y



diferencias, no sólo entre departamentos, sino al interior de los pares o grupos docentes que se seleccionaron, de las dinámicas de construcción del conocimiento docente universitario. Es así que, hemos estudiado de manera más profunda aquellos procesos de reflexión y aprendizaje profesional, formales e informales, compartidos o autónomos que se desarrollan en el nivel universitario, y que se presentan como diferenciados de otros niveles del sistema, generando singulares construcciones de interacciones, saberes y conocimientos de acuerdo con la disciplina que los enmarca.

Nuevamente nos centramos en el conocimiento didáctico, al entenderlo como el “protagonista” de la enseñanza de una materia, cuyo estudio y posibilidad de evolución, como proceso y producto de transformación de concepciones y conocimientos más generales en conocimientos didácticamente enseñables, nos remite inevitablemente a presumir mejoras en las prácticas docentes futuras.

Planificamos la investigación desde el enfoque cualitativo, y el paradigma interpretativo, pretendiendo, por sobre todo, la comprensión del conocimiento de los profesores, en la búsqueda de mejores asertos explicativos.

Hemos elegidos como modalidad o método principal al “estudio de caso/s”, cuyos instrumentos de recogida de la información fueron sucesivas entrevistas en profundidad, semi-estructuradas individuales; observaciones de clases no-participantes, y aportes de los materiales profesionales y curriculares que nos brindaron los sujetos.

Una vez planteado lo anterior consideramos oportuno comentar que este informe ha sido estructurado en cinco partes que se irán desarrollando consecutivamente y se describen a continuación:

En la *Primera Parte* se desarrollará el contexto y el planteamiento del problema de investigación, cuál es el origen y la justificación de la misma, su fundamentación epistemológica-disciplinar, los supuestos de los cuales partimos y los propósitos y objetivos que la impulsan.

En la *Segunda Parte* se construirá el marco referencial teórico, relacionando las nociones y conceptos centrales de nuestra temática.

Los capítulos que la constituyen focalizarán en aspectos relacionados con las tradiciones o líneas de investigación sobre la enseñanza y sobre el conocimiento profesional del profesor, sus principales características, aportes y críticas; las diferentes etapas del desarrollo profesional, puntualizando en aquella que nos interesa especialmente; se trabajará sobre la docencia en el contexto específico de nuestra indagación, sobre los procesos de construcción de la identidad docente universitaria como rasgo que condiciona el conocimiento profesional; y por último, se desarrollará una caracterización de la didáctica específica de las disciplinas relacionadas con el área de conocimiento en el que centramos nuestro trabajo de campo.

En la *Tercera Parte se presentará* el marco metodológico con el cual intentaremos aprehender al objeto de estudio partiendo de los fundamentos ontológicos que nos permitirán, a su vez, un posicionamiento epistemológico adecuado y la toma de decisiones metodológicas coherentes con ambos; para finalizar con el Diseño de la investigación, y los correspondientes ajustes realizados durante todo el transcurso de la misma.

En la *Cuarta Parte* expondremos los análisis realizados a partir de la construcción narrativa de los casos, los diferentes asertos logrados y las reflexiones a modo de resultados que fueron surgiendo en su devenir.

En la *Quinta Parte* plantaremos las conclusiones generales de la investigación, las limitaciones identificadas y las posibles vías de continuidad que abriría este trabajo.

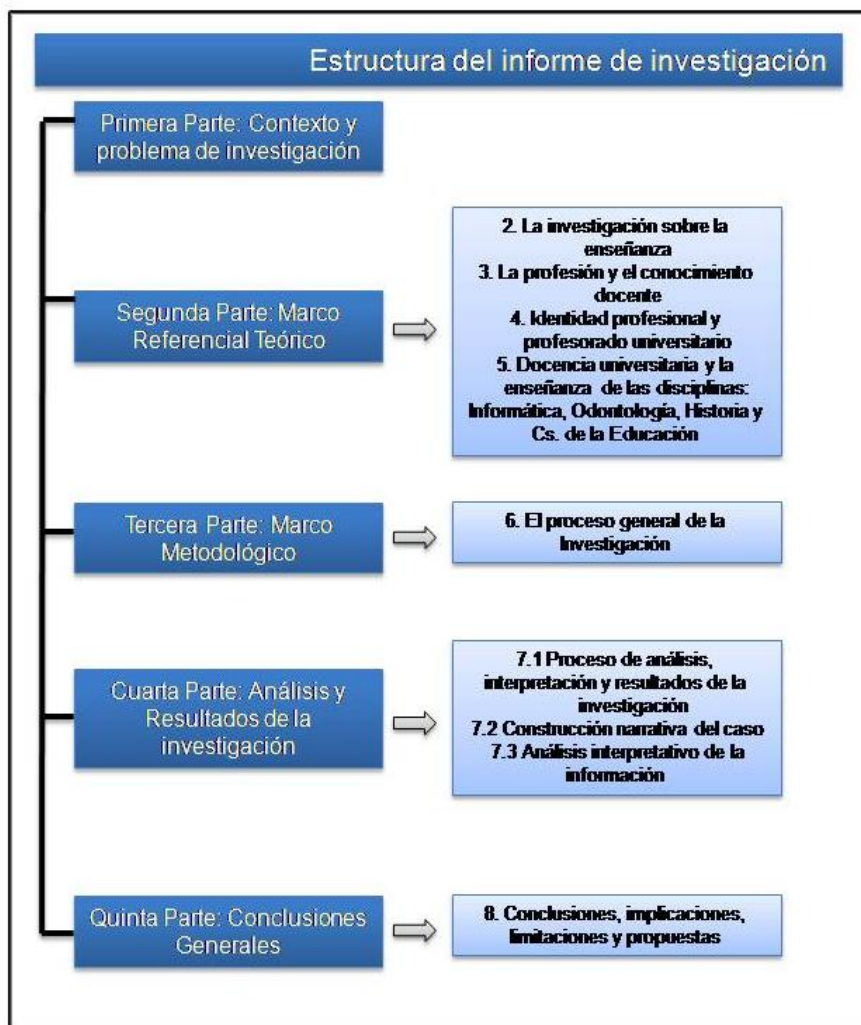
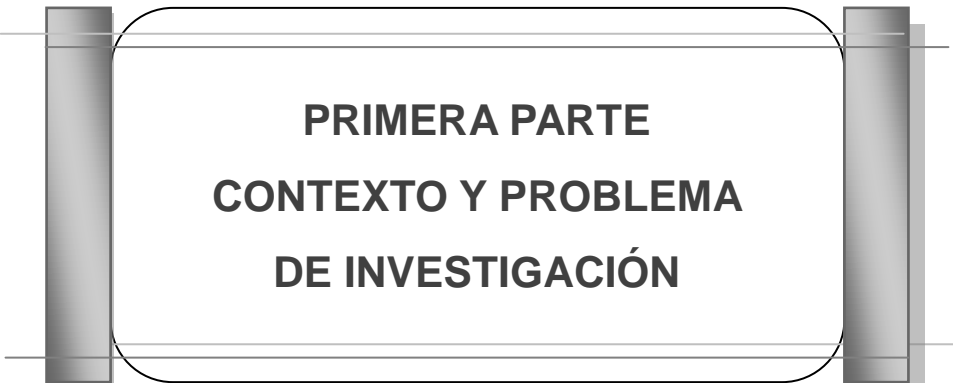


Figura 1.1 Estructura Organizativa del Informe de Investigación





**PRIMERA PARTE**  
**CONTEXTO Y PROBLEMA**  
**DE INVESTIGACIÓN**

## Capítulo 1

### Contexto y problema de Investigación

---

#### 1.1. Origen y Justificación de la Investigación

**E**l presente proyecto tiene como principal antecedente a la investigación realizada en el marco del Periodo de Investigación del doctorado en curso, titulada: *“El desarrollo del conocimiento didáctico en profesores universitarios principiantes: estudio de caso en el Departamento de Informática de la Universidad Nacional del Nordeste – Argentina”*<sup>1</sup>

Como se mencionó en el informe de dicha investigación, los resultados a los cuales arribamos nos han servido para realizar una revisión sistemática de los encuadres teóricos al ser utilizados como herramientas de análisis de un caso concreto. Decimos revisión, porque dichos aportes referían mayoritariamente a otros niveles del sistema educativo, y consideramos que los mismos fueron ajustados al nivel a partir de su utilización en un caso universitario.

Entre los aportes más sobresalientes que este antecedente nos ha brindado, mencionamos el sistema de categorías que hemos construido para el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores principiantes dividido en tres dimensiones: la “profesional”, la de “investigación” y la “docente”. Dicha división con sus respectivas categorías de análisis nos permitió dar cuenta de la importancia que adquiría una de las dimensiones por sobre las otras, y, principalmente, por sobre el conocimiento didáctico del contenido que estaban construyendo los principiantes. En esa ocasión, la dimensión “profesional” se constituyó en la dimensión más influyente para la toma de decisiones didácticas. En segundo lugar, pudimos observar cómo los aprendizajes informales fruto de las relaciones interpersonales que tenían los docentes en estudio, también se convertían en aspectos más que relevantes en los procesos de construcción del conocimiento docente.

Estas conclusiones, planteadas de modo general, nos han servido para delinear el diseño de la presente investigación. Al comprobar en un caso, que el conocimiento docente se veía afectado profundamente por una dimensión, por encima de las otras, y, a través, de los aprendizajes

---

<sup>1</sup> Trabajo acreditado para el Periodo de Investigación y el Diploma de Estudios Avanzados con Sobresaliente (10).

informales contruidos en relación con miembros de la asignatura; nos pusimos a reflexionar sobre las diferentes influencias que podría llegar a "recibir" el conocimiento didáctico de un profesor universitario, de acuerdo con la tradición teórica y práctica de su disciplina, y de su colectivo profesional y educativo concreto. Es por ello, que hemos seleccionado otros departamentos para ampliar el estudio de casos, y decidimos, no sólo estudiar al principiante, si no, más bien, a las relaciones de aprendizaje interpersonal que se producen entre principiantes y experimentados vinculados a una asignatura.

Consideramos que la conformación de equipos de cátedras o de asignaturas, son propias del nivel universitario, así como su red de relaciones internas, sin desconocer que hacia el interior de las mismas, se presentan matices que nos propusimos estudiar.

Específicamente y en relación con los antecedentes propios, previos al doctorado, queremos mencionar, que si bien los mismos focalizaron mayoritariamente en las concepciones epistemológicas de profesores y futuros profesores de diferentes niveles del sistema educativo argentino, su importancia radica en la relación que dichas concepciones mantienen con el conocimiento profesional docente, al entenderlas como un tipo de concepción que desempeña un rol significativo al momento de dar a los currícula sentido concreto en el aula.

El profesor poseería una "epistemología implícita", en la que se incluyen ideas de lo que *es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso, las cuales le llevará a seleccionar determinados elementos, a dar más importancia a unos que a otros, a recrearse con actividades diversas, en unos sí y en otros no, a tener todo esto en cuenta a la hora de evaluar* (Gimeno Sacristán,1997:216) El autor agrega además, que esas concepciones epistemológicas estarían ligadas a otras perspectivas sobre la educación en general, integrando concepciones más amplias que pueden definir *toda una ideología personal sobre la educación con alguna proyección en la práctica.*

Por esta razón, los resultados que a lo largo de los últimos años se fueron obteniendo como equipo de investigación (CyFoD) respecto de las características principales que poseen las concepciones epistemológicas y didácticas, se orientan a concepciones y prácticas tradicionales-tecnistas de enseñanza y aprendizaje, con visiones cercanas a paradigmas epistemológicos absolutistas. (Alcalá, M. T., 2002; Demuth, P. y Alcalá, M.

T., 2005; Demuth, P.; Fernández, G. y Viña, N., 2007; Alcalá, M. T., Fernández G. y Demuth, P., 2008).

Dichos resultados mantienen relación con los presentados por Porlán y Rivero (1998), quienes exponen diferentes trabajos de investigación en torno a la temática. Los autores reconocen en las concepciones tradicionales y tecnicistas de enseñanza y aprendizaje, y en el paradigma epistemológico absolutista (con orientación empirista, principalmente) las características centrales del conocimiento profesional dominante del profesorado en los diferentes niveles del sistema educativo español.

Por otro lado, desde principios del 2009 iniciamos un proyecto de investigación respecto de las *Concepciones sobre conocimiento en profesores y estudiantes de carreras de formación docente*, en el que se inició la construcción del encuadre metodológico relacionado con el estudio de casos, muy similar al que aquí desarrollaremos.

Otro de los antecedentes directamente vinculado a esta investigación es la indagación que ha desarrollado el Grupo IDEA de la Universidad de Sevilla, junto con otras dos universidades españolas, denominado: *“El Conocimiento Profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente”*; dicho grupo de investigación, trabaja específicamente sobre profesores principiantes de diferentes campos disciplinares (Cs. Tecnológicas, Cs. de la Salud y Cs. Sociales). El diseño metodológico de la misma sentó las bases del diseño que aquí llevamos adelante, fundamentalmente en lo referido a los instrumentos de recolección de la información. Estas construcciones contextuales se vuelven relevantes al momento de señalar las motivaciones personales que llevaron a iniciar el programa doctoral y la línea de investigación concreta, y la posibilidad de recuperar aportes teóricos y metodológicos que fueron revisados para la presente investigación. En particular, quisiéramos referir dos de los trabajos dada la importancia que tuvieron al convertirse, en “guías” para el abordaje de la problemática que nos convoca: el estudio titulado “Aprender a enseñar en la Universidad” (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993) y la Tesis Doctoral “Enseñar y Aprender a enseñar en la universidad” (Mayor Ruiz, 1995). Ambos nos han permitido profundizar en los problemas percibidos por los profesores universitarios principiantes, sus condiciones profesionales y sus necesidades formativas. Esta base, de la cuál partimos, también se relaciona con la definición y organización del modelo teórico que presentaremos más adelante, como así también, con la consecuente estructuración del sistema de categorías de análisis.



Sumado a lo anterior, nos ubicamos nuevamente en la tradición de investigación en la enseñanza que trabaja sobre el conocimiento profesional docente, caracterizado principalmente por sus aspectos formales y prácticos (Huberman, 1983; Schön, 1987; Shulman, 1987; Elliott, 1990; Rodrigo *et al.*, 1993; Fenstermacher, 1994; Gimeno Sacristán, 1997; Macchiarola, 1998; Montero, 2001; Angulo Rasco, 1999). Concretamente en la línea que aboga por la comprensión del conocimiento práctico docente (Elbaz, 1981; Schön, 1983, 1987; Connelly y Clandinin, 1990), y en la línea de investigación que trabaja por la construcción del conocimiento base para la enseñanza (Shulman, 1987, 1988; Grossman 1990, 1991; Grossman y Stodolsky, 1994; Grossman, Wilson, y Shulman 1989; Gudmundsdóttir, y Shulman, 1990; Gudmundsdóttir, 1990, 1998, Hashweh, 2005; Grossman y McDonald, 2008).

Consideramos que ambas tradiciones encontrarían un punto en común y de unión, en la noción de “Conocimiento Didáctico del Contenido” (CDC), ya que en éste se integrarían o transformarían conocimientos y concepciones formales y prácticos, fruto de aprendizajes también formales e informales, que lleva adelante un docente durante su trayectoria. Trabajaremos especialmente dichos procesos de transformación o de integración del CDC (Carlsen, 1999; Magnusson, Krajcik y Borko, 1999; Morine, Dershimer y Kent, 1999; Lederman y Gess-Newson, 1999), de acuerdo con las posibles diferencias entre los sujetos más experimentados en docencia, respecto de los principiantes. Recordamos aquí, que hemos iniciado su estudio con el caso de informática, el cual nos sugería que los principiantes de informática no estaban realizando procesos de transformación de las concepciones y conocimiento, con lo cual, nos planteamos como posibilidad, la relación entre estos procesos y la mayor o menor experticia en la docencia.

Además del reconocimiento a las líneas de investigación en la enseñanza, propusimos continuar trabajando con la noción de “identidad profesional”, entendiendo a la misma como un componente íntimamente relacionado con el conocimiento profesional disciplinar y docente, que se constituye con particularidades de acuerdo a la pertenencia disciplinar (Trigwell, 2002; Lueddeke, 2003). Su estudio nos remite entonces, a construcciones individuales y colectivas de toda identidad y de la identidad profesional (Villa Lever, 2001; Gewerc, 2001; Maidana, 2004; Bolívar *et al.*, 2004; Gros Salvat y Romaña Blay, 2004; Ávila y Cortes, 2007; Navarrete, 2008; Woolhouse y Cochrane, 2010), que a su vez, nos remonta a los presupuestos cognitivos básicos que sostienen la construcción social y contextualizada de la cognición, y el estado distribuido de cualquier

conocimiento (Putnam y Borko, 2001); reforzando nuestro interés por estudiar las relaciones, podríamos decir, de formación entre experimentados y principiantes universitarios.

Esta contextualización que creemos necesaria para el estudio de un colectivo profesional específico, nos obliga a reconocer, en un primer momento, las notas de identidad más generales que corresponden al profesorado universitario. Identificando entre sus funciones principales a la docencia, la investigación y la gestión (esta última considerada función únicamente para los profesores con más experiencia), y sus diferentes niveles de jerarquía e influencia (Becher, 2001; Velado Guillen, 2001; De Ketele, 2001; Cruz Tomé, 2003; De Miguel Díaz, 2003; Francis y Cascante, 2010). Por último, y en el mismo lugar de importancia que las anteriores, agregamos a la función profesional que cumplen la mayoría de los profesores sin dedicaciones exclusivas, por fuera del contexto universitario.

Como se puede observar este trabajo de investigación se nutre de diferentes fuentes o antecedentes, tanto ajenos como propios, que fueron consolidando el interés por el objeto de estudio que hoy nos convoca, lo fueron moldeando, dando forma, construyendo y de-construyendo. Nos permitieron verlo desde diferentes perspectivas, abordarlo desde diferentes metodologías y “afinando” nuestra mirada y comprensión al respecto.

En este sentido, y como es asumido de manera generalizada por la comunidad especializada, el conocimiento profesional docente se presenta ante nosotros con una multiplicidad de dimensiones, categorías, aspectos, procesos y variables, que lejos de ser infinitos, sí nos “hablan” de un entramado realmente múltiple y complejo. La tradición investigativa en la que nos inscribimos nos da cuenta de los continuos intentos que como comunidad académica se vienen realizando con la finalidad de “aprehenderlo”, de “ordenarlo”, de “nominarlo”; y cuando decimos “nominarlo” nos referimos a la constante necesidad que hace décadas viene dándose en las investigaciones de ir asignando nombres y significados a esas “tramas” que conforman este tipo particular de conocimiento que caracteriza a una profesión tan sentida por nosotros.

En todo el desarrollo del marco teórico y metodológico revisaremos sus postulados centrales de los autores pioneros en esta línea de investigación, como así también de aquellos sobresalientes trabajos de recopilación y organización de esta tradición (Carter, 1990; Marks, 1990; Marcelo, 1993; Fenstermacher, 1994; Angulo Rasco, 1999; Montero, 2001; Camilloni y otros, 2004; Bolívar, 2005) que nos han permitido la estructuración de una

de las líneas más activas en la actualidad sobre el conocimiento del profesorado.

Por último, nos interesa señalar como un aspecto transversal que origina y justifica este trabajo, al compromiso personal y profesional por la mejora y comprensión continúa de nuestra profesión docente, considerando que dicha mejora y comprensión redundará en beneficios posteriores en materia de formación; a nuestro particular interés por el contexto universitario, por la formación profesional e integral de las generaciones jóvenes.

## 1.2. Fundamentación del problema de investigación

Como hicimos mención anteriormente, la importancia del tratamiento de esta temática radica principalmente en la necesidad de conocer y explicar aquellos procesos de construcción del conocimiento docente, con la finalidad de comprender, cada vez más, sus características sobresalientes que permitan a posteriori, la generación de mejores propuestas de formación de profesores, y por consiguiente, que estas mejoras repercutan positivamente en la calidad educativa en general.

Numerosos autores, que presentaremos e interpretaremos en apartados posteriores, coinciden en la necesidad de ir construyendo un encuadre explicativo y sistemático del conocimiento que identifica a esta profesión. Sin embargo, este encuadre dista de ser uniforme y homogéneo, lejos se encuentra, a nuestro modo de ver, la posibilidad de definirlo y fundamentarlo como problemática de investigación relevante sin una concreción contextual adecuada de acuerdo a las particularidades e intereses que guían esta, o cualquier otra, investigación. Es por ello que se nos vuelve necesario generar interacciones entre diferentes nociones en torno a la docencia universitaria como profesión y al profesor universitario como sujeto de investigación.

Pensar en el conocimiento profesional docente (CPD) es pensar en una categoría teórica “joven” en la tradición educativa. Los programas de investigación que iniciaron una trayectoria de trabajo en torno a esta noción superan escasamente las dos décadas (Munby, Russell y Martin, 2001) y es producto de un giro teórico y metodológico en la materia (Angulo Rasco, 2001, Montero 2001).

Sostener entonces, la existencia de un conocimiento profesional propio de la tarea o actividad docente, nos lleva a considerar cuáles son las características que la distinguen. Tardif (2004) enuncia una serie aspectos del trabajo docente que dificultan la separación del profesor respecto de los resultados de su profesión y menciona que entre ellos está la heterogeneidad del objeto de la tarea, la presencia de diversos sujetos y múltiples interacciones, la variedad de objetivos, su ambigüedad y ambición, y el desarrollo paralelo que existe entre el “aprender a enseñar” y la actividad misma de enseñanza.

Ésta última afirmación sobre el “aprender a enseñar” nos hace reflexionar sobre la relación que existe entre este aprendizaje y los procesos

de construcción del conocimiento profesional docente. Compartimos que la primera noción posee múltiples acepciones que van desde la formación inicial pedagógica hasta el desarrollo profesional (Montero 2001) y entendemos que el aprender a enseñar como construcción del conocimiento profesional docente, íntimamente ligado a la práctica profesional, genera complejas interacciones entre saberes y experiencias de diferente procedencia (Porlán *et al.*, 2002). Las interacciones entre características personales de los profesores, conocimientos productos de la participación en contextos disciplinares y educativos institucionalizados, sociales y culturales amplios y específicos condicionarían el desarrollo concreto de currículum a la vez que dicho desarrollo nutriría y validaría los conocimientos docentes que se van generando (Barnett y Hodson, 2001).

Por lo tanto, y dada esta complejidad, al intentar definir al CPD nos encontramos con una variedad de puntualizaciones que apuntan a reconocer la presencia de conocimientos formales y sistemáticos, contruidos en las instituciones de formación profesional, conocimientos normativos fruto del deber hacer en los contextos de intervención profesional, y a la vez, conocimientos experienciales, pragmáticos, praxeológicos, prácticos o artesanales, según se denominen (Huberman, 1983; Schön, 1987; Shulman, 1987; Elliott, 1990; Rodrigo *et al.*, 1993; Fenstermacher, 1994; Gimeno Sacristán, 1997; Macchiarola, 1998; Montero, 2001; Angulo Rasco, 1999)

Entonces, si el “corazón” de nuestro objeto de estudio es el conocimiento profesional docente universitario, más específicamente: son los procesos de desarrollo del conocimiento didáctico que lleva adelante un docente en un contexto académico e institucional con características particulares que lo condicionan; debemos recurrir a la noción de identidad profesional para dar cuenta e intentar comprender las singularidades que este sujeto vivencia y que habilitan u obturan procesos también específicos de pensamiento didáctico caracterizando su conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que los requisitos y exigencias profesionales para la permanencia y el desarrollo del profesor universitario son distintivos respecto de los otros niveles del sistema educativo. Esta interacción entre lo individual y lo institucional, estos movimientos que realiza el sujeto son los que van constituyendo su identidad como *“...el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones”* (Dubar, 1991 en Gewerc, 2001)

De acuerdo con esto, consideraremos dos áreas centrales de desempeño profesional que se le presentan cotidianamente al docente universitario: la Investigación y la Docencia. Áreas a las que atenderemos con particular detalle al considerarlas como pilares influyentes del conocimiento profesional, al interior de ambas nos interesan los procesos de formación y las características más relevantes que poseen al momento del estudio el conocimiento disciplinar y pedagógico, fruto de los propios procesos de formación inicial o permanente, de investigaciones llevadas adelante y/o de experiencias vividas en los diferentes momentos de su trayectoria profesional. Además de estas dos áreas, funciones o dimensiones, se le suman la dimensión profesional (externa, en algunos casos a la vida universitaria) y la dimensión de Gestión, restringida para los docentes con más antigüedad en el nivel.

A su vez, y como venimos mencionando, al tratarse tanto de profesores experimentados y principiantes necesitamos encuadrarnos en ambas etapas particulares que también son reconocidas por tratarse de “momentos” profesionales diferenciados. En el primer caso de docentes maduros en su desempeño profesional y, en el segundo, guiados por los primeros, el neófito da sus primeros pasos. Dónde los vínculos formativos que se establecen, consolidan al primero y transforman, en mayor medida, al segundo, generando tradiciones grupales y disciplinarias, propias de “lo universitario”. Etapas en la que ambos construyen y deconstruyen su conocimiento profesional de manera diferenciada, visualizándose un mayor amalgamamiento entre el conocimiento disciplinar y pedagógico en el caso del experimentado y los diferentes intentos por vincular ambos aspectos del conocimiento en el caso del principiante, a partir de las demandas que la actividad misma de enseñanza les realiza, aspirando a ser su conocimiento práctico personal (Tamir, 2005: 6).

En relación con la identidad profesional en ambas etapas, podemos mencionar en el caso de los experimentados una identidad definida a lo largo de los años de ejercicio de la docencia, vinculada y alineada en términos generales, a las tradiciones y prácticas de sus tribus académicas de pertenencia. Sin embargo, los inicios en la construcción de la identidad profesional del principiante podría ser vista como complejos y a menudo momentos cíclicos (con altibajos), ya que implicarían la decisión y el compromiso de continuar en la profesión (Ávalos et al, 2005: 525). Las autoras antes citadas manifiestan que son estas primeras experiencias, el tipo de institución en la que los profesores empiezan, sus estudiantes y los roles que los profesores desempeñan, los elementos clave en la construcción de esa identidad profesional. La identidad profesional se

estaría construyendo entonces a la par que el aprendizaje de la enseñanza, considerando que *los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del “oficio” de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional* (Marcelo, 2007:30), que llevan poco a poco al principiante a completar y relacionar sus estructuras cognitivas y a ganar autonomía en la tarea (Schempp *et al*, 1998; Marcelo 2007).

A partir de la búsqueda y estudio de la bibliografía especializada pudimos observar que estas caracterizaciones, sobre todo las ligadas al conocimiento profesional docente, se realizan mayoritariamente en otros niveles del sistema educativo sugiriendo un área de vacancia que se destaca, aun más, en el contexto nacional argentino. Consideramos que estas particulares interacciones, sobre todo las ligadas a la construcción de la identidad y el conocimiento profesional docente en el contexto universitario de equipos docentes universitarios, fundamentan la necesidad de una investigación como la que presentamos. Es por ello que nuestro interés primordial se centra en la comprensión de tales interacciones en un contexto acotado, decisión que nos va a permitir ganar profundidad en dichos procesos comprensivos al compartir y construir con determinados sujetos concretos los casos de análisis y reflexión.

### 1.3. Supuestos básicos de la investigación

**E**l estudio en profundidad del Conocimiento Profesional Docente, de sus procesos de construcción, de sus posibilidades de desarrollo y evolución, demanda la explicitación de determinados fundamentos en los cuales se asienta nuestro marco teórico y encuadre metodológico. Su caracterización, análisis e interpretación se realizará a partir de la comprensión de los siguientes principios:

**a) *El conocimiento y la actividad de conocer es una construcción:***

se presupone la actividad de “conocer” de un sujeto determinado (en este caso particular: del docente universitario), junto con su producto: el conocimiento, desde posturas que se posicionan en una epistemología constructivista, entendiéndola como una epistemología relativista en la que el conocimiento es concebido como una construcción socio-subjetiva (Cf. Cubero, 2005), *en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a los sujetos (p.16)*, dicha construcción se desarrollaría de un modo situado *en un escenario específico (p.31) a través de negociaciones dentro de los límites de una comunidad* y de manera provisional (p.17).

Profundizaremos aquellos aspectos relacionados con la cognición y el aprendizaje, como procesos asimilables, en torno al conocimiento y al aprendizaje profesional en general y al conocimiento y al aprendizaje profesional docente en particular.

Coherente con el párrafo anterior, partiremos de comprender al conocimiento y la creencia de los sujetos desde su naturaleza construida, social, contextualizada y distribuida (Putnam y Borko, 2000: 224). Entendiendo que *el individuo no es un agente receptor, sino una entidad que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia. La correspondencia entre conocimiento y realidad se entiende como la adaptación funcional de las personas a un mundo interpretado* (Cubero, 2005: 21).

Esta relevancia al tratamiento del aprendizaje profesional como proceso en el que se construyen diferentes identidades profesionales que generan e influyen en el desarrollo cognitivo de los sujetos, adquiere mayor sentido para el estudio de caso de profesores universitarios de los departamentos de Historia, Odontología Rehabilitadora, Informática y Ciencias de la Educación, marcos disciplinares y culturales en los que los



profesionales, sujetos de nuestro estudio, construyen sus conocimientos, condicionando sus respuestas “individuales” y sus modos de ver el mundo, su desarrollo y evolución, a las respuestas de un colectivo particular y a una época determinada (Fourez, 2008). Es por ello que este contexto específico, el universitario, es entendido como un escenario sociocultural concreto en los que se construye dicho conocimiento situado (Levine, Resnik y Higgins, 1993 y Rodrigo, 1997 en Cubero, 2005:31).

***b) El CPD es un conocimiento complejo con fuentes y dimensiones diferenciadas***

Sostenemos que el CPD inicia su desarrollo en la escolarización misma del sujeto (Lortie, 1975), se enriquece durante la formación pedagógica inicial (cuando ésta existe), y se construye de manera más clara en los contextos de enseñanza y aprendizaje, en los que el sujeto asume el rol de docente o enseñante. Por lo tanto, cuando hablamos de conocimiento profesional, estamos hablando de la construcción dilatada en el tiempo de un tipo de conocimiento específico, aunque variado y repleto de matices y experiencias.

Esta complejidad, relacionada con su proceso de construcción se potencia cuando tenemos en cuenta la presencia de numerosas dimensiones a tener en cuenta hacia el interior de este entramado. Dimensiones que refieren tanto a aspectos generales y contextuales como específicos y situados, que son pasibles de identificación pero que a su vez, interactúan entre sí, transformándose mutuamente, transformando la realidad en la que se desarrollan y siendo transformada por ella. (Grossman, 1990; Putnam y Borko, 2000; Tardif, 2004; Hashweh, 2005)

De las múltiples fuentes y categorías que se han estudiado queremos señalar en este apartado, y a modo de presentación que luego será profundizada en el abordaje teórico, a las siguientes:

Respecto de las primeras Grossman (1990) reconoce entre las principales del conocimiento base para la enseñanza a:

- Formación académica en la disciplina a enseñar
- Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado
- La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores
- La sabiduría que otorga la práctica misma.

Complementario en algunos puntos y similar en otros Kennedy (2002) propone que se distingan tres fuentes del conocimiento docente relevantes

a la enseñanza para ser estudiadas en estas investigaciones: el conocimiento artesanal, adquirido a través de la experiencia, no-teórico e idiosincrásico; el conocimiento sistemático que se adquiere principalmente a través de las universidades y de las diferentes instituciones de formación, los artículos de la investigación, los diarios y las asociaciones profesionales, más teórico y organizado; y el conocimiento prescriptivo o normativo, que se adquiere generalmente a través de las políticas institucionales, más codificado que el conocimiento artesanal pero menos teórico que el conocimiento sistemático.

Si continuamos con los componentes, Shulman (1987) plantea que existen como mínimo siete conocimientos necesarios para la enseñanza: Conocimiento del contenido, Conocimiento didáctico general, Conocimiento del currículo, Conocimiento de los alumnos, Conocimiento de los contextos educativos, Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos, y el que puntualmente nos interesa: Conocimiento didáctico del contenido (CDC). A su vez, para Grossman, Wilson y Shulman (1989), el conocimiento del contenido curricular incluye cuatro dimensiones: conocimiento del contenido de la materia (hechos, conceptos centrales o principios organizativos), conocimiento sustantivo (marcos explicativos de la disciplina), conocimiento sintáctico, y creencias sobre la materia. Interesa destacar que los que guían su indagación son los procesos de transformación del conocimiento de la materia que poseen los buenos profesores en estas representaciones pedagógicas, a su vez estrechamente ligadas a los intereses y conocimientos previos de los alumnos. Por esta razón interesaría hacer hincapié en la “buena comprensión de la materia” para que la misma sea sustento de una buena transformación en representaciones con potencialidad didáctica.

Con relación al CDC Marcelo (2006) sostiene que el Conocimiento Didáctico del Contenido nos dirige a un debate en relación con la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas. Para Shulman (1987), esta categoría representa la “mezcla” entre disciplina (materia) y didáctica, y los consecuentes procesos de selección, organización, representación y adaptación en la enseñanza, lo definía como “la capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aún así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”. (p.15)

Y según Bolívar (2005), *una especie de amalgama de contenido y didáctica*, dado que el modelo pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo “enseñable”, además de los restantes componentes, es clave en este proceso el paso del “conocimiento de la materia” al conocimiento didáctico del contenido. (p. 6)

La necesidad de precisión de las nociones han llevado a desarrollar otros componentes para el CDC (Grossman *et al*, 1989; Marks, 1990):

1) conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad;

2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos;

3) Estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas; y

4) Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc.).

Entre los componentes del CDC se han resaltado también las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia en un determinado nivel y contexto. A modo de marco organizativo o mapa conceptual estaría en la base de la toma de decisiones curriculares sobre los materiales y medios, objetivos que se proponen en sus clases, las tareas apropiadas que realizan y los criterios y formas que emplean para evaluar el aprendizaje (Grossman, 1990).

Además, el CDC “está caracterizado por modos de pensar que facilitan la generación de estas transformaciones, el *desarrollo del razonamiento didáctico*” (Wilson, Shulman y Richert, 1987: 115), lo que le otorga el carácter de ser un conocimiento específico. Gudmundsdottir (1990a, 1998) señala como cualidad de los profesores con CDC la capacidad para organizar el currículo de modo narrativo, en formas de relatos (“curriculum stories”) que sean significativos y accesibles para los alumnos.

Y por último, a los componentes y subcomponentes mencionados, podemos también observarlos desde el modelo de razonamiento y acción (Shulman, 1987): Comprensión, Transformación, Representación,

Selección, Adaptación y ajuste a las características de los alumnos, Enseñanza, Evaluación, Reflexión, Nuevas maneras de comprender y Consolidación.

Sumando dinamismo a la caracterización de los componentes, Marks (1990) presenta tres tipos de derivaciones desde el conocimiento de la materia hacia el conocimiento didáctico del contenido:

1. Derivación interpretativa: algunos aspectos pedagógicos del contenido estarían ya arraigados en el conocimiento de la materia, el contenido es examinado en su estructura y significado para transformarlo de modo que sea comprensible a un grupo de alumnos.

2. Derivación de especificación: derivación de conocimientos pedagógicos generales, se aplican determinados principios pedagógicos en la enseñanza de un determinado tópico.

3. Derivación de síntesis: se derivarían indistintamente del conocimiento de la materia, de los principios pedagógicos o de otras construcciones previas del CDC, el conocimiento involucrado en este proceso sería una *síntesis* de los tres aspectos.

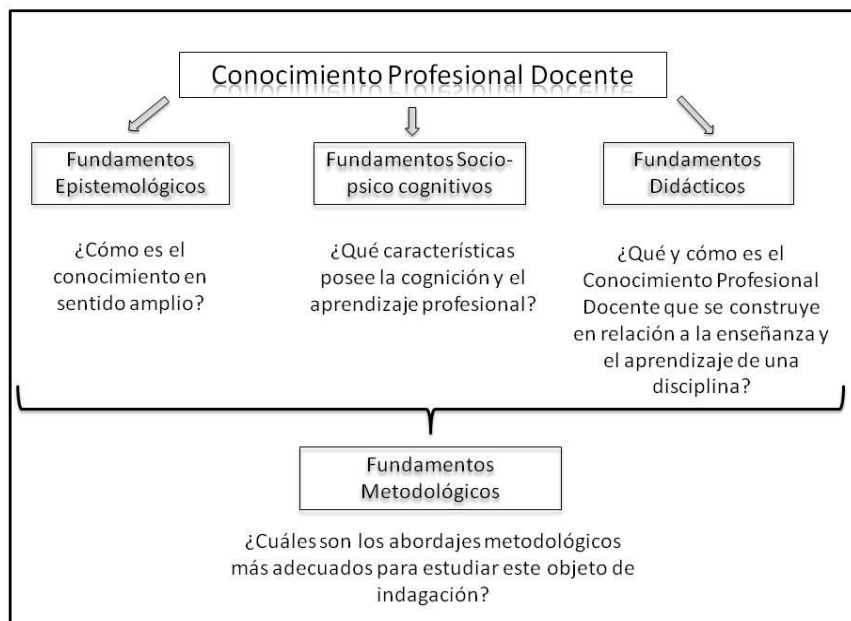


Figura1.2 Supuestos Básicos de la Investigación

Teniendo en cuenta todo este entramado preliminar, y para clarificar aun más el presupuesto del cual partimos, nos valemos de una imagen tomada de Becher (2001), que si bien está referida al conocimiento disciplinar en sentido amplio, nosotros la consideramos muy ilustrativa al momento de dar cuenta de la constitución del CPD; dice el autor: “...*el conocimiento parecería más comparable con un edredón defectuoso confeccionado a partir de cuadrados de distintas telas, con algunos retazos apenas hilvanados, otros desprolijamente superpuestos y otros que parecerían haber sido inadvertidamente omitidos, dejando agujeros grandes y sin forma en el tejido.*” (p. 23)

En la búsqueda de la mejora de nuestra comprensión, de nuestra “mirada” sobre ese *edredón*, es que desarrollaremos un abordaje metodológico coherente con estos fundamentos o supuestos de la investigación. A continuación presentaremos dicha construcción metodológica reflexionando sobre sus principios centrales.

**C) El estudio de casos como abordaje pertinente para profundizar en la construcción del CPD:** al estudio de carácter netamente cualitativo, lo abordaremos desde el Paradigma Interpretativo, desde el cuál y en consonancia con lo que venimos explicitando, se concibe a la realidad como múltiple, divergente y construida por la interacción de los sujetos entre sí y con la misma realidad (Cf. Sandín 2003:49). Desde este paradigma que fundamenta nuestro abordaje, tanto el proceso como el producto de toda la investigación son construidos, con la finalidad última de interpretar y comprender cada vez más el objeto de estudio.

Nuestro supuesto metodológico principal tiene que ver con la aceptación de la relación que establecemos con los sujetos investigados, dicha relación se caracteriza por la influencia de factores subjetivos y de nuestra implicación en la interpretación del objeto, interpretación que será validada por los mismos protagonistas y planteadas en todo momento como hipótesis de trabajo ideográficas.

Acorde con esta perspectiva hemos seleccionado como metodología de indagación al estudio de caso al entenderlo como sistema integrado en el que se manifiesta la complejidad y especificidad de un tópico a indagar (Stake, 2007), como estrategia del diseño de la investigación (Wolcott, 1992) incluirá como instrumentos de recolección de datos a entrevistas en profundidad semi-estructuradas, observación de clases no participante, y como fuentes complementarias de información a documentos personales-profesionales y materiales didácticos.

Martínez Sanchez (2000) comenta que el diseño del estudio de casos es *particularmente apropiado para el estudio de situaciones que requieren un notable grado de intensidad y, normalmente, un reducido período de intervención* (p.15). El estudio de casos permitiría el análisis profundo de lo que sucede en los casos hacia el interior de los mismos y hacia sus contextos buscando en la síntesis la construcción de significado (p.15). La autora realiza una clasificación de los diferentes tipos de estudios de casos a partir de diferentes criterios: finalidad, perspectiva metodológica, diseño, y contenido.

Coller (2005) por su parte, también presenta una clasificación con seis categorías sobre los tipos de estudio de casos: según lo que se estudia, según el alcance, según la naturaleza del caso, el tipo de acontecimiento, el uso del caso y el número de casos. Si bien estas características serán desarrolladas en profundidad en el capítulo correspondiente a la metodología, es importante dejar planteado que nuestro estudio tiene por finalidad recabar información fundamental para la investigación desde una perspectiva metodológica interpretativa; responde a un diseño de caso múltiple con consideraciones más bien holísticas que se combinan con consideraciones propias de las diferentes unidades de análisis. Respecto de los contenidos tendremos en cuenta los sucesos relacionados con la biografía profesional amplia y las decisiones didácticas concretas, por lo tanto el objeto de estudio es el proceso de construcción del conocimiento docente de los equipos de profesores de los departamentos seleccionados.

Además de las temáticas a indagar, se trabajarán también en las entrevistas, las observaciones de clases, los documentos y materiales mencionados más arriba, intentando potenciar el pensamiento narrativo de los profesores, al entenderse a éste como un método eficaz de organización de la percepción, el pensamiento, la memoria y la acción (McEwan, 1997). Según este autor, las buenas narrativas no están para ser juzgadas por su correspondencia con la realidad sino por cómo la narrativa se incrusta en una práctica en desarrollo y la ilumina, y desde esta perspectiva serán abordados y analizados los datos obtenidos.

## 1.4. Propósitos y Objetivos de la Investigación

**E**l presente estudio trabajará desde un presupuesto general y otro específico, sobre los que se fundamentan los objetivos de la investigación y el diseño metodológico de la misma. Hablamos de “presupuestos” y no de “hipótesis”, ya que entendemos que la primera denominación es más conveniente para definir, en materia educativa, a aquellas construcciones preliminares y provisorias desde las cuales orientamos nuestra mirada sobre un determinado fenómeno a estudiar (Cf. Wainerman y Sautu, 1997).

Concretamente, nuestro presupuesto general sostiene que la construcción del CPD y del CDC se realiza de acuerdo con las tradiciones y prácticas, no sólo disciplinares, si no también, profesionales y docentes. Con este marco general, y con indicios precedentes, presuponemos que existen determinados colectivos de profesores universitarios, nucleados en departamentos con orientaciones disciplinares afines, que construyen su CPD y su CDC de acuerdo con esas tradiciones.

Consideramos que los profesores experimentados y principiantes del departamento de Historia, presentarán desarrollos de su CPD y su CDC fuertemente influidos por la dimensión de “investigación”, los de Informática y Odontología Rehabilitadora por la dimensión “profesional” y los de Ciencias de la Educación por la dimensión “docente”. A su vez, y en relación estricta con los profesores experimentados, consideramos que la Dimensión de Gestión será poco significativa.

Por otra parte, y una vez planteados los supuestos específicos con los que partimos estamos en condiciones de definir acabadamente el problema de investigación, su importancia y los objetivos que nos guiarán para su consecución.

Ruiz Olabuénaga (2003) menciona que *la definición del problema se orienta a encontrar lo que constituye el foco central de todo análisis cualitativo: la búsqueda de significado, y que se lleva a cabo concretando al máximo el “estos-aquí-ahora” o “contexto” en el que se desarrolla un comportamiento* (pp.51-52). En igual dirección Bernal (2006) nos afirma que un problema de investigación es tal cuando se vuelve objeto de nuestra reflexión y sobre el cual se percibe la necesidad de conocer, y por lo tanto, de estudiar (p. 84).

Además de lo anterior es necesario tener en cuenta que a lo largo de toda la investigación se va a ir re-definiendo el mismo, quiere decir, que de alguna manera toda la investigación es una forma de constatar la correcta definición de ese problema que hemos planteado (Cf. Ruiz Olabuénaga, 2003).

Planteamos que nuestro interés y propósito último de la investigación, en coherencia con el paradigma y enfoque metodológico que propondremos, es la **COMPRESION** de los procesos de construcción del conocimiento docente de profesores universitarios de cuatro campos del conocimiento: Cs. Tecnológicas, Cs. de la Salud, Humanidades y Cs. Sociales, sus particularidades y vinculaciones con aspectos disciplinares, profesionales y docentes, y las relaciones formativas interpersonales que entre ellos se establezcan. Haciendo hincapié en los procesos de desarrollo del conocimiento didáctico de los profesores universitarios en estudio.

El desarrollo de este tipo de conocimiento se caracteriza fundamentalmente por la transformación del conocimiento del contenido disciplinar en conocimiento didáctico del contenido, generando “movimientos” de reflexión y de acción mutuamente influyentes, diferenciados de acuerdo a la mayor o menor experiencia en la docencia. Como dijimos anteriormente, esta problemática se encuadra, a su vez, en un constructo más amplio que no podemos excluir, nos referimos al de “Identidad Profesional”; ya que consideramos que influiría y es influida por los modos en los que se construye y se asienta el CPD. Cuya relevancia de la temática se hace más que evidente en el contexto de su ejecución, debido a las escasas investigaciones sobre el CPD en el ámbito universitario tanto a nivel internacional como en la región del nordeste argentino (NEA) en la que se realiza el trabajo. La utilidad de las conclusiones que se extraerán del mismo radicará en la posibilidad de que se conviertan en una “base” real y concreta para la mejora de la inserción y el desarrollo permanente en la docencia universitaria en general, y particularmente en la UNNE.



Dicho esto sostenemos que el propósito general de nuestra investigación consiste en:

**Comprender los procesos de construcción del conocimiento docente de equipos de profesores universitarios de cuatro campos del conocimiento: Cs. Tecnológicas, Cs. de la Salud, Humanidades y Cs. Sociales, sus particularidades y vinculaciones con aspectos disciplinares, profesionales y docentes, y las relaciones formativas interpersonales que entre ellos se establezcan, con acento en los procesos de desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.**

Para iniciar el desglose del propósito general presentamos a continuación los interrogantes principales que dan sentido a los objetivos concretos del trabajo. Los mismos fueron replanteados en primera persona del plural debido a la búsqueda constante de coherencia con el abordaje metodológico seleccionado, de la posición que asumimos como investigadores “intérpretes” y “constructores” de una realidad:

¿Cómo interpretamos la construcción del CPD en profesores universitarios de las áreas seleccionadas?


¿Qué características de los componentes del CPD de dichos profesores podemos identificar?

¿Cómo el profesorado universitario integra los conocimientos disciplinares y sus saberes pedagógicos? ¿Qué otras interacciones nos hacen visibles al momento de reflexionar sobre la acción pedagógica?


¿Qué relaciones podemos establecer entre las dimensiones de Docencia, Investigación, Profesión y Gestión (cuando corresponda), características del profesorado universitario; y el CPD, en particular el CDC?

¿Qué construcciones identitarias particulares de los profesores de los departamentos en estudio, podemos inferir a partir de estas interacciones y del contexto laboral y social más amplio?


Los objetivos son:

-  **Revisar y actualizar las líneas de investigación sobre el Conocimiento Profesional del Docente y la Identidad Profesional, y sus implicaciones en el nivel universitario.**



Este primer objetivo nos guiará hacia la descripción detallada de los diferentes componentes del CPD que serán presentados en el próximo capítulo y que fueron seleccionados a partir de la lectura de la literatura especializada. Sus cualidades fueron establecidas a partir de la integración de las dos líneas teóricas mencionadas anteriormente: *Conocimiento práctico* y *conocimiento base para la enseñanza*.

-  **Analizar las dimensiones de “Docencia”, “Investigación”, “Gestión” y “Profesional”, según corresponda, sus interacciones, y su relación con el CPD y el CDC.**

Se pretende observar, junto con los sujetos del estudio como se presentan las relaciones entre las diferentes dimensiones de la profesión docente universitaria a partir de distintas instancias de reflexión sobre las que se les indagará. Esta identificación centrará su atención en las posibles influencias, condicionamientos o determinaciones de unos componentes sobre otros.

-  **Analizar los procesos de construcción del CDC de profesores experimentados y principiantes, vinculados a una misma asignatura universitaria.**


Prestando especial atención a la relación entre el conocimiento del contenido disciplinar y al conocimiento didáctico del contenido, debido a que en esa relación de transformación, consideramos, se desarrolla el razonamiento didáctico.

-  **Comparar las similitudes y diferencias de las construcciones del CPD y del CDC en función de dos momentos de trayectoria profesional del docente: principiantes y experimentados.**
-  **Comparar las variaciones del CPD y del CDC en función de distintas áreas de conocimiento**


Estos objetivos plantean la posibilidad de hacer jugar a las variables en estudio para el logro de un conocimiento profundo y certero de las diferentes “realidades” profesionales que se construyen en los distinguibles contextos disciplinares.

Teniendo como base lo anterior, la interacción de todos los elementos y las inferencias que podamos plantear, orientaremos nuestra mirada hacia la identificación de regularidades en los discursos de los diferentes sujetos

que nos permitan establecer posibles rasgos de identidad profesional característicos de este colectivo en estudio.

 **Analizar los procesos de reflexión y comprensión “sobre” la enseñanza (razonamiento didáctico) que permiten a los profesores participantes adaptar y transformar los saberes disciplinares en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas.**

Interesa sumamente analizar el razonamiento didáctico tanto de los docentes experimentados como de los principiantes, para estudiar sus características, niveles de complejidad, similitudes y diferencias que puedan presentarse en función de la experiencia docente y de los condicionamientos disciplinares.

 **Identificar las diferentes construcciones identitarias de los profesores del estudio de acuerdo a sus tradiciones y prácticas (disciplinares, profesionales y/o docentes), a partir de las relaciones anteriores, y del contexto laboral y social más amplio.**

Por último, y a partir del logro de los objetivos previos reconstruiremos las diferentes conformaciones identitarias ligadas a los ámbitos personales, grupales y sociales.

En la siguiente figura presentamos un esquema con los elementos que conforman nuestro problema de estudio.

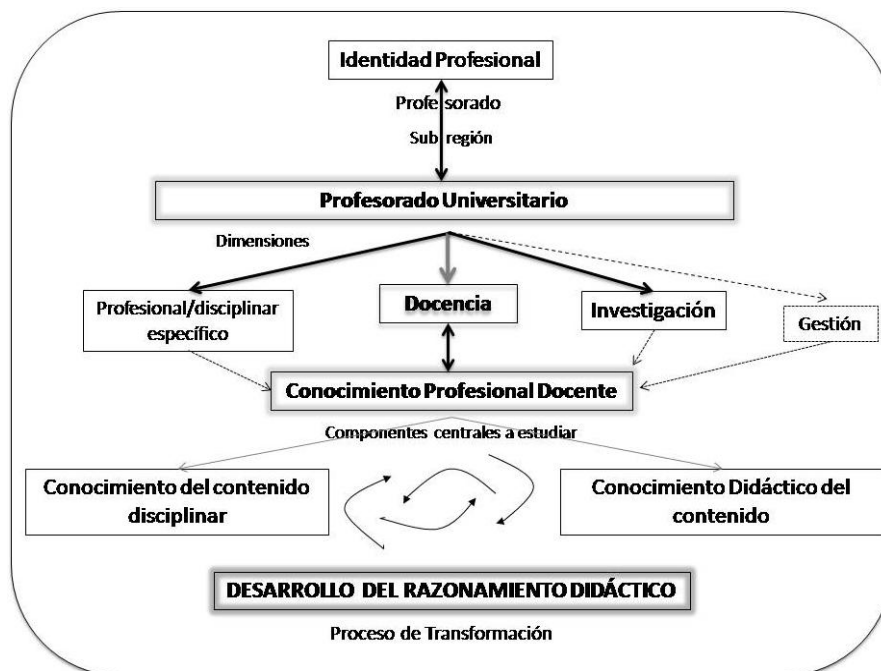


Figura 1.3. Elementos del objeto de estudio.



**SEGUNDA PARTE**  
**MARCO REFERENCIAL TEÓRICO**

## Capítulo 2

### La investigación sobre la enseñanza: principales programas de indagación

---

Iniciar la estructuración del marco teórico de una investigación implica reorganizar aquellos fundamentos que a lo largo de la misma sirvieron como marco de referencia al que recurrir para nuestro propio planteo. Dicha reorganización es una de las tantas decisiones que debemos tomar, en este caso, en el proceso de comunicar nuestro trabajo.

Este segundo capítulo de construcciones referenciales pretende introducirnos en la tradición de investigación educativa, para centrarnos en la investigación en torno a la noción de “enseñanza”. Presentaremos los principales programas de investigación que diversos autores fueron sistematizando en los últimos años bajo diferentes categorías: “líneas”, “paradigmas”, “programas”, entre otros, dedicaremos un apartado especial al programa de investigación sobre el conocimiento profesional docente, más específicamente a los trabajos sobre el conocimiento práctico docente y el conocimiento base para la enseñanza.

#### 2.1. Presentación y categorizaciones de los programas de investigación sobre la enseñanza

Tras varias décadas de trabajos de indagación sobre la enseñanza, diferentes autores han logrado sistematizarlos bajo categorías clasificatorias que dan cuenta de la tradición antes mencionada. Algunas categorías son presentadas como estructuras más cerradas y otras como construcciones que han ido evolucionando en sus consideraciones.

Angulo Rasco (1999) en su artículo denominado “*De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*”, busca demostrar el cambio que se ha venido produciendo en las últimas décadas en las que “*se ha abandonando paulatinamente la idea de agrupar las distintas corrientes en programas o paradigmas de investigación, sustituyéndola por otro tipo de estructuración*” y en la que se ha pasado de estudiar la enseñanza eficaz, el aprendizaje del alumno o los contextos en los que se desarrollaba la

práctica, a estudiar, principalmente, el conocimiento del profesores desplazando la pregunta sobre la enseñanza efectiva hacia la del conocimiento docente.

El autor inicia su recorrido planteando los mismos interrogantes que años anteriores elaboró Fenstermacher (1994) con el fin de sistematizar lo investigado y escrito al momento:

¿Qué se conoce sobre la enseñanza efectiva?

¿Qué conocen los docentes?

¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza?

¿Quién genera (produce) conocimiento sobre la enseñanza?

Si bien las primeras dos preguntas son las desarrolladas en el artículo Angulo Rasco, menciona que las cuatro poseen complejidades y abordan planos diferentes no considerados en aquel artículo del autor norteamericano. Explica que la línea de investigación que se encuentra detrás de la primera pregunta se inicia con la clara intención de modificar la enseñanza hacia modelos más eficaces para el aprendizaje de los alumnos, su intención entonces es normativa y su orientación didáctica es tecnológica. La segunda línea, sin embargo, basó su objetivo en la descripción profunda de lo planteado en las investigaciones anteriores. Con la tercera pregunta se produce a una vuelta relativa y ambigua a lo normativo, con implicaciones en la formación docente y en el aprendizaje profesional. Y respecto de la última cuestión, Angulo Rasco (1999) señala que tales trabajos implican un cambio notorio en la investigación sobre la enseñanza fruto de los interrogantes que las indagaciones precedentes no respondieron, ubicando a la investigación realizada por y con los profesores como el mejor medio de conocer y comprender las preocupaciones docentes afín de repercutir adecuadamente en la práctica (Ibíd.: 262-264).

Presenta los tres habituales programas de investigación educativa distinguidos por Doyle (1978),

- El programa **proceso-producto**: se lo considera el programa más vigoroso, productivo y dominante en Didáctica: “*Por más de 15 años, los investigadores han indagado sobre la enseñanza efectiva correlacionando procesos particulares, o los comportamientos de los profesores con resultados particulares, definidos usualmente por los logros de los estudiantes medidos por pruebas estandarizadas* (Cochran-Smith y Lytle, 1990:2).

Como bien se mencionó antes, el programa plantea que el conocimiento del profesor es el que causa el aprendizaje de los alumnos, y el aprendizaje se muestra por los indicadores del rendimiento académico. El plan consiste en averiguar las interacciones entre profesores y alumnos, y lo que le sucede a los alumnos, los procesos y los productos de la enseñanza. El núcleo de interés es la relación que existe entre la tarea o actividad docente en el aula y los aprendizajes de los estudiantes (Angulo Rasco, 1999: 266).

Montero (2001), a su vez, encuentra en este programa sobre la enseñanza eficaz, el punto de partida de la investigación Didáctica, en el que se valoran *“las actuaciones de los profesores en el aula empíricamente asociadas con resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos”*, donde los especialistas son los generadores del conocimiento, encargados de identificar comportamientos y estilos de enseñanza eficaces y transformarlos en pautas de actuación para futuros profesores y profesoras en ejercicio.

Para Fenstermacher (1994) esta línea de indagación incluye además de la investigación proceso-producto una porción de la investigación sobre el pensamiento del profesor, sus expectativas y el aprender a enseñar. Esta última porción no menciona explícitamente el conocimiento del profesor ni identifica su objeto de estudio con dicha construcción.

Debido al interés epistemológico que plantea el autor en su artículo, se sostiene que el tipo de conocimiento al que hace referencia este programa es el conocimiento formal, obtenido del empleo de métodos científicos convencionales, cuantitativos y cualitativos, interesados en obtener con ellos un grado aceptable de significación, de validez, de generalización y de inter-subjetividad (Fenstermacher, 1994).

- El programa **mediacional**: posee como principio que tanto las acciones del docente como, asimismo, las conductas del alumnado están mediadas por los procesos cognitivos de ambos. Para Angulo Rasco (1999) los estudios mediacionales centrados en el docente constituyen la antesala de las investigaciones en torno al conocimiento de los profesores; es decir, *qué saben, (...), cómo representan la materia a enseñar, cómo organizan su actuación, que concepciones de la enseñanza abrigan y mantienen, cómo toman sus decisiones sobre la enseñanza* (Ibíd.: 268).



Existen trabajos, que a diferencia de los anteriores, se centran en el alumno, quien se convierte en la pieza clave de la investigación. En los que comienza a surgir la idea del alumno como sujeto activo en el proceso de aprender, se examina cómo la enseñanza influye en lo que los alumnos piensan, creen, sienten, dicen o hacen y qué afecta su rendimiento. Se reconoce que dicho programa ha surgido por la influencia de psicólogos cognitivistas norteamericanos, con metodología cualitativa y enfoques interpretativos.

- El **programa ecológico**: sostiene que las mediaciones y las conductas están a su vez determinadas e influidas por los contextos de interacción en las que se producen, contextos que tienen cualidades físicas y cualidades sociales de relación. El aula es concebido como un espacio social de comunicación e intercambio de significados, es por ello que este programa puede ser considerado como una evolución del anterior, *como un episodio de contextualización social de la cognición humana* (Ibíd.: 269).

Dentro de este programa también ubicamos a la investigación *etnográfica* que surge a partir de la década del '70 y parte de la necesidad de entender el contexto social y cultural como clave para la comprensión de la enseñanza. El acento está puesto en el significado que se le atribuye a la enseñanza y no en su efectividad. Se centra en dos preocupaciones: las aulas como ambientes sociales y culturalmente organizados para el aprendizaje, y la naturaleza y el contenido de las perspectivas del profesor y de los alumnos (Erickson: 1986).

A partir de esta categorización, se percibe una recolocación del programa mediacional y el programa ecológico en el del conocimiento docente, manifestándose una transformación de los programas de investigación en la enseñanza tradicionales, considerándose en algunos casos como un proceso de evolución por el que viene atravesando la investigación educativa, donde el interés que se encontraba centrado en la enseñanza se reorienta hacia el del conocimiento docente (Angulo Rasco, 1999; Montero, 2001).

Por último, y sintetizando esta primera presentación se menciona a modo de reflexión que todas las investigaciones realizadas en el campo educativo y su necesidad de crear un cuerpo de conocimientos científicos para aplicarlos a la enseñanza, desde el paradigma positivista se ha desplazado hacia la necesidad de crear un conocimiento del profesor y de su práctica, siempre con el objetivo de

Demuth Mercado, P. (2013) La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla

generar teorías pedagógicas que sirvan para mejorar e innovar la práctica educativa (Buendía e Hidalgo, 2002).

## 2.2. El conocimiento de los profesores

**E**l programa de investigación sobre conocimiento docente se ha venido consolidando como campo esencial y pertinente de la investigación educativa: es solo con la aparición de la psicología cognitiva, la corriente interpretativa, la utilización de los métodos etnográficos y cualitativos en el estudio del aula, y cuando, además, estas herramientas conceptuales y metodológicas se orientan marcadamente hacia la enseñanza y hacia los docentes, cuando la preocupación por conocer qué saben los docentes pasó a ocupar, propiamente, un plano relevante (Angulo Rasco, 1999: 270).

Por su parte, Briones (2000) denomina a esta línea como *El pensamiento y el conocimiento del profesor*, y señala que los principales temas estudiados se pueden agrupar en las siguientes categorías temáticas: el conocimiento del profesor (las ideas que tiene al preparar su clase; pensamiento para desarrollar su clase; teorías, convicciones, creencias sobre el comportamiento de sus alumnos), la búsqueda del conocimiento experto (características del conocimiento experto; características del conocimiento del profesor principiante; representación de los problemas en ambos tipos de conocimientos), el conocimiento práctico personal (práctica obtenida en la acción; conocimiento adquirido por la reflexión; conocimiento reflexivo; la investigación-acción en el aula y en la escuela), conocimiento didáctico del contenido (transformación del contenido de la disciplina en contenidos enseñables; adecuación metodológica del contenido).

Otra caracterización significativa de esta línea, la realiza Montero (2001), quien reflexiona acerca del estudio sobre el proceso de construcción de la indagación sobre el conocimiento profesional docente como “una dirección emergente que permitiría progresar en la comprensión de los dominios del conocimiento de la enseñanza y las direcciones en que los profesores los adquieren”, para la autora, son estos progresos comprensivos sobre los conocimientos de la práctica educativa los que definen el desarrollo científico de la disciplina (Ibíd.: 16).

Señala que se intenta incidir en la mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores, en dar explicación de su adquisición y, de esa manera, contribuir a repensar la función docente y la formación del profesorado. Sin desconocer que el aumento en el interés por el

conocimiento de los profesores, si bien se encuentra motivado por factores prácticos, también lo motivan factores políticos y académicos (Ibíd.:134).

En las diferentes revisiones de la literatura se agrupan y reubican enfoques de indagación interesados en este objeto de estudio, entre ellos encontramos,

-El **Procesamiento de la información**: planificación docente y toma de decisiones interactivas, este programa, debido a sus cambios teóricos y metodológicos se ha reubicado en el del conocimiento del profesor, interesado principalmente en la planificación docente (pre y post-activa), toma de decisiones interactiva, y teorías y creencias. Carter (1990) reconoce, a su vez, que esta línea de investigación fue precedida por el modelo "*Teacher Thinking*", denominación originaria para el estudio del profesor, sus pensamientos y sus conocimientos.

-La **planificación docente** entendida mayoritariamente como un proceso psicológico que funciona para el docente como imágenes o guiones mentales, proceso cíclico, que puede ser realizada a corto y largo plazo, donde la actividad es la principal unidad de programación y de acción, y en la que influyen tanto factores internos como externos (Angulo Rasco, 1999: 276).

-La **toma de decisiones del docente** producidas en el contexto particular de la vida del aula, implican el procesamiento de la información que recibe y es capaz de extraer del medio para el logro del aprendizaje (Ibíd.: 277).

-El **conocimiento experto**, centrado en la diferenciación de expertos y novatos. Diferencia atribuida principalmente a las estructuras más elaboradas y a un conocimiento más intuitivo e interpretativo que poseen los docentes con mayor experticia. A su vez, Briones (2000) señala expresamente que existe este otro conjunto de investigaciones sobre el "conocimiento experto", que tienen por objetivo diferenciar las conductas de profesores considerados como expertos y las conductas de profesores principiantes, interés cercano al de nuestra investigación. Entre los resultados relevantes, menciona que los "*profesores expertos poseen mayores conocimientos que el principiante y lo emplean en forma más eficaz , demoran menos en la resolución de los problemas que se le presentan en su trabajo docente , manejan destrezas más complejas y tienen representaciones más abstractas , más generales de los problemas*

que enfrenta . Así, de esos conceptos más generales puede extraer soluciones para problemas más específicos que se les presentan en su trabajo” (pp. 7-8). Este enfoque resulta central en nuestra investigación debido a que el estudio de las características tanto de docentes expertos, como de los docentes noveles permitiría comprender dicha actividad para la mejora de la formación inicial (Cf. Angulo Rasco: 1999).

-El **conocimiento del aula**, es un enfoque que deviene del programa ecológico y le interesa la construcción del conocimiento en los contextos de clases, ya sea teniendo en cuenta las demandas del ambiente, o los procesos y esquemas de organización del contenido.

-El **conocimiento del docente investigador**, a esta línea de investigación Fenstermacher (1994) le dedica su último interrogante: quién genera el conocimiento sobre la enseñanza; y reseña los trabajos pioneros de Cochran-Smith y Lytle (1990), quienes plantean la investigación educativa desde los mismos docentes investigadores de manera intencional y sistemática, desempeñando un papel activo en la construcción y uso del conocimiento.

En este momento del desarrollo, consideramos presentar las dos líneas de investigación dentro del programa del conocimiento del profesor en las que centraremos nuestra indagación en un apartado diferente a fin de establecer relaciones internas, con el objetivo de enriquecerlas para el mejor abordaje y análisis de nuestro trabajo en campo.

Un primer ejemplo de relaciones internas entre ambas líneas de investigación, es una completa definición que plantea Valbuena Ussa (2011) y que toma componentes de ambas vertientes, que serán desarrollados en detalle. El autor plantea que la perspectiva epistemológica en la que se posiciona corresponde al conocimiento del profesor como un **conocimiento práctico profesional**. Es decir, un conocimiento que **deviene de la práctica pedagógica y didáctica del profesor**, a partir de variadas fuentes (experienciales, afectivas, teóricas y culturales) y que posee una estructuración compleja y única, compuesta por diferentes constituyentes (**conocimiento de la materia que se enseña, conocimiento del contexto, conocimiento pedagógico, conocimiento metadisciplinar y conocimiento didáctico del contenido**); un conocimiento de carácter profesional en tanto le permite al profesor identificar, reflexionar, sistematizar, autorregular y transformar el proceso de enseñanza del cual él es protagonista (Valbuena Ussa, 2011:33). Pasemos a profundizar en ambas líneas de trabajo.

### 2.2.1. Dos marcos de análisis: el conocimiento práctico y el conocimiento base

Bolívar (1995), menciona que la investigación sobre el conocimiento de los profesores se puede dividir en dos grandes categorías: conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido. Sostiene que desde esta última línea de indagación se plantearon diferentes críticas a los programas sobre “conocimiento práctico”, la limitación a procesos idiosincráticos pero a la vez genéricos y el olvido del conocimiento del contenido de la enseñanza.

De acuerdo con nuestros objetivos estamos en condiciones de explicitar que este proyecto de investigación es un intento por establecer puentes entre la línea del conocimiento didáctico del contenido y los procesos de reflexión propios del conocimiento práctico del profesor.

Dentro de la categoría que refiere al “*conocimiento práctico*” del profesor, se identifican aquellos interesados por la comprensión del conocimiento docente desde la práctica misma (Elbaz,1981; Schön,1983,1987; Connelly y Clandinin, 1990 y obras sucesivas). Como hicimos mención en el primer capítulo estos trabajos son considerados aun más relevantes dados los avances metodológicos y conceptuales que han habilitado sobre el modo de entender y estudiar el conocimiento de la enseñanza (Lieberman y Miller, 2003), las experiencias del profesor y sus representaciones, como fuentes válidas para la construcción de ese conocimiento profesional (Cochran-Smith, 2005; Tardif, 2004).

A su vez, Fenstermacher (1994) divide esta línea de indagación en dos filamentos: el filamento originado por los trabajos de Elbaz y Connelly y Clandinin y el segundo filamento con el trabajo de Donald Schön. Según Fenstermacher ambos filamentos, más allá de las diferencias teóricas y metodológicas buscan una mejor comprensión del conocimiento que los profesores poseen y de aquello que entienden por docencia. Ambos tipos de conocimiento tienen una base epistemológica y práctica: sostienen que el conocimiento práctico del profesor es ese conocimiento desarrollado al participar ‘en’ y reflexionar ‘sobre’ la acción y la experiencia, es un conocimiento limitado por el contexto en el que se presenta, y que puede o no ser capaz de la expresión en discurso oral o escrito.

Dentro de la segunda categoría reseñaremos los trabajos de Shulman (1986, 2008), Grossman (1990, 2005), Gudmundsdóttir, (1990, 1998), como representantes centrales de la línea de indagación interesada en la construcción de un conocimiento base para la enseñanza, especialmente en aquellos procesos de transformación del conocimiento disciplinar en

conocimiento didáctico del contenido, con implicaciones fundamentalmente para la formación de profesores. Esta línea de indagación fundada por Shulman, con gran repercusión en la investigación educativa internacional, presenta cierta mezcla, considerada en ocasiones ambigüedad, entre el conocimiento formal y el conocimiento práctico (Fenstermacher, 1994; Angulo Rasco, 1999).

### **2.2.1.1. Conocimiento práctico del profesor**

Los trabajos de Elbaz (1981), Connelly y Clandinin (1990) tienen en común el interés por comprender el conocimiento del profesor desde la práctica misma, como conocimiento fundamentado y construido en ella.

Tanto el “conocimiento práctico personal” como el “conocimiento práctico”, basan su existencia en los desarrollos que la acción y la reflexión en la práctica les permiten. Ambos, según Fenstermacher (1994), intentan abordar un conocimiento limitado por la situación o el contexto en los cuales se presenta y está relacionado con un “cómo hacer” las actividades propias de la tarea docente.

Para Elbaz (1983) el conocimiento práctico abarca la experiencia que tiene el docente sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses y necesidades, entre otras cuestiones relacionadas con la gestión de la clase. Su objetivo principal fue conocer desde la propia docente a quien investigó sus modos de entender el mundo, las acciones y las creencias.

De esta manera, el conocimiento práctico estaría constituido por 5 áreas: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del contexto, el conocimiento del contenido de la materia, el conocimiento curricular y el conocimiento sobre la enseñanza. Poseería una estructura idiosincrática, perteneciente al docente mismo, relacionada con los objetos, las situaciones y las prácticas en donde se forma y aplica, en la que no se evidencian rasgos lógicos o proposicionales rigurosos. Según la autora sería más sencillo definir la estructura del conocimiento práctico negativamente que en términos positivos (Elbaz, 1983).

El conocimiento docente contaría también con tres niveles estructurales: las reglas prácticas, los principios prácticos y las imágenes. Cada uno de estos niveles está diferenciado en especificidad y explicación.

El primer nivel es el más explícito y específico de los tres, está en relación directa con los modos de abordar una situación concreta, o la organización de materiales y/o asignación de tareas. El segundo nivel es más inclusivo y menos explícito que el anterior, de alguna manera da fundamento a las acciones anteriores; y por último, el tercer nivel corresponde a declaraciones “esenciales” o “centrales” del docente sobre aspectos más generales de la tarea.

En este sentido “la investigación que realizan los docentes en sus propias escuelas y aulas constituye un desafío radical a los supuestos tradicionales sobre la forma en que aprenden los profesores y sobre cómo ellos construyen su propio conocimiento” (Cochran-Smith y Lytle, 2002, p. 26).

Por su parte Connelly y Clandinin (1990) bajo la denominación de “conocimiento práctico personal” abordan la experiencia previa del docente, en su contexto, es a la vez un conocimiento formado lejos y cerca de las situaciones vividas, tanto si se las relata y reflexiona sobre ellas, como cuando se las vive. Les interesan, fundamentalmente, la comprensión y el entendimiento que los propios docentes tienen de su trabajo. Una característica propia de este filamento, respecto del anterior, es la adopción de la narrativa como instrumento metodológico central para la comprensión del conocimiento docente.

Fenstermacher (1994) menciona que más allá de estas diferencias metodológicas y algunas diferencias teóricas, ambos entienden al conocimiento docente como un conocimiento que se desarrolla al participar en y reflexionar sobre la acción y la experiencia, como un conocimiento idiosincrático, esto es, ligado a la persona que lo genera.



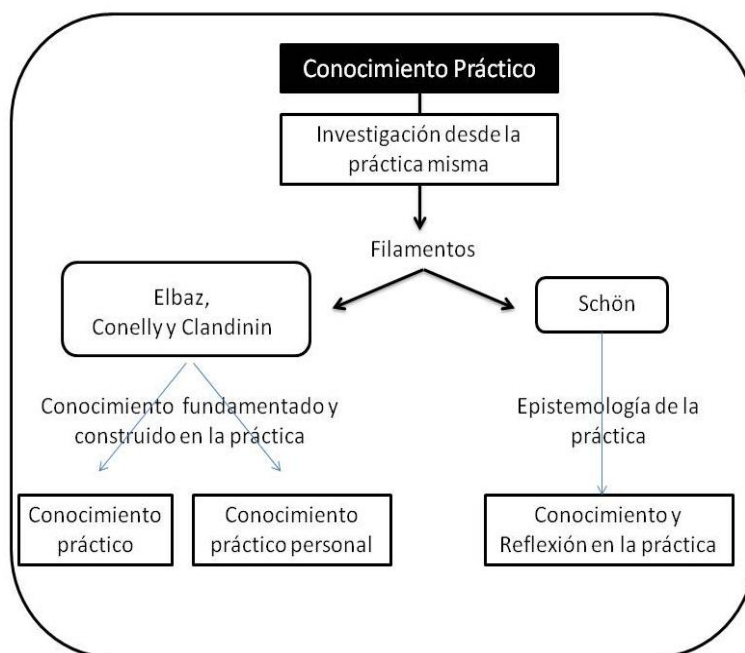


Figura 2.1. Filamentos del Programa sobre el “Conocimiento Práctico”

Otro representante clave en la investigación sobre el conocimiento práctico del profesor es Schön (1983, 1987) y su epistemología de la práctica. En su obra alude a la teoría de la indagación de Dewey y critica de manera contundente aquella investigación universitaria que otorga status privilegiado al conocimiento sistemático, de carácter científico. Reconoce que en estos trabajos se desarrolla una idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica, dejando fuera de esta racionalidad, y sin definición, a aquellas zonas “*cenagosas*” de la práctica. (Cf. Schön, 1992)

Para el autor las situaciones problemáticas de la práctica son muy diferentes a las planteadas por esa racionalidad técnica, desde la cual *por lo general cuando más se aproxima uno a las ciencias básicas más alto resulta su status académico. El conocimiento general, teórico y proposicional, disfruta de una posición privilegiada* (Ibíd.: 22).

En oposición a esta racionalidad la epistemología de la práctica atiende aquellas “zonas indeterminadas de la práctica – tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de racionalidad técnica” (Ibíd.: 20). Desde esta epistemología la práctica profesional es comprendida como reflexión en la acción, desde una concepción constructivista en la cual el profesional construye aquellas

situaciones de su práctica, no solo en el ejercicio del arte profesional sino también en todos los restantes modos de competencia profesional.

Esta reflexión y conocimiento en la acción es definido por el autor como aquellos procesos y conocimientos que revelan los profesionales de la práctica en sus acciones inteligentes, sean estas observables o privadas, en ambos casos el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra acción espontánea y hábil, y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Estas descripciones son siempre construcciones de los sujetos *“intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea* (Ibíd.: 35-36).

En este mismo sentido, Pérez Gómez (2010) desarrolla una serie de principios ubicados dentro de la epistemología constructivista vinculados al campo de la práctica y que citamos a continuación:

- La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad.

- Las teorías declaradas, verbalizadas, y las teorías en uso, el conocimiento en la práctica, de cada individuo, constituyen universos relacionados, complementarios, pero independientes y a veces discrepantes.

- La vida cotidiana personal, social y profesional del ciudadano en general y del profesional de la educación de modo muy particular, compone un escenario complejo, incierto, imprevisible, cargado de valores y presionado por las urgencias de reacciones inmediatas. En este escenario, es el pensamiento práctico –las teorías en uso, no las teorías declaradas–, el que gobierna nuestras interpretaciones y acciones.

- La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico y emergente del conocimiento práctico. El pensamiento práctico parece el lugar adecuado para comprender la integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción.

Está formado por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos, conscientes e inconscientes, que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, deseos y connotaciones emotivas.

Reconoce a su vez, que el conocimiento práctico, se encuentra *impregnado de creencias, mejor o peor organizadas en sistemas, que se forman desde edades tempranas*. Estas creencias implícitas son *no-conscientes y están vinculadas a emociones, necesidades, deseos y afectos, que permanecen a lo largo de la vida y cuya resistencia al cambio es bien conocida, aunque sus fundamentos lógicos y racionales sean bien escasos*.

Por último, el autor reflexiona en torno a la formación de ese pensamiento/conocimiento práctico de los docentes, y sostiene que *si las teorías explícitas y declaradas no se conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles en todo caso para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula*.

### **2.2.2.2 La construcción de un conocimiento base para la enseñanza**

La segunda categoría tiene sus inicios en los discursos y las obras de Lee Shulman, y su interés fundamental por el conocimiento didáctico del contenido (Pedagogical Content Knowledge). En su artículo *“Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”*, Shulman (1987) menciona las escasas descripciones o análisis de docentes en las que se preste atención al manejo de las ideas del profesor en el aula. Este interés por la gestión del conocimiento guía la reflexión en torno a la pregunta sobre cuáles son las creencias, las concepciones y los conocimientos prácticos que le permiten a los profesores a enseñar como enseñan.

Se interesa por presentar la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia, en relación al contenido, el carácter y las fuentes de un conocimiento base para la enseñanza.

Sus planteos de análisis se orientan hacia la identificación y conceptualización de las fuentes del conocimiento base para la enseñanza y las implicaciones para las políticas formativas docentes, concibiendo a este conocimiento base para la enseñanza sin un carácter fijo y definitivo, y

haciendo hincapié en la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.

Por esta razón, la pregunta acerca del conocimiento profesional de base para la enseñanza provoca la necesidad de impulsar estudios sobre la naturaleza del conocimiento necesario para la enseñanza y las fuentes de ese conocimiento.

Como se ha podido observar, el interés principal que guía esta línea de indagación trata *sobre el conocimiento de cómo el profesor adquiere el contenido, su relación con el conocimiento pedagógico y curricular y –sobre todo– cómo la comprensión de la materia interactúa con los restantes componentes curriculares* (Bolívar, 2005: 1).

En igual sentido, el programa mantiene el interés por *“desarrollar un marco teórico que permitiera explicar y describir los componentes del “conocimiento base” de la enseñanza; por lo que estaba interesado en investigar el desarrollo del conocimiento profesional tanto en la formación del profesorado como en la práctica profesional y, especialmente, cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza* (Marcelo, 2006: 2).

Como se hizo mención en el primer capítulo, caracterizando este denominado “conocimiento base”, Shulman (1987) plantea que existen como mínimo siete conocimientos necesarios para la enseñanza, estos son: *Conocimiento del contenido*; *Conocimiento didáctico general*, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; *Conocimiento del currículo*, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; *Conocimiento didáctico del contenido*: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; *Conocimiento de los alumnos* y de sus características; *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*.

Resalta por sobre los otros al conocimiento didáctico del contenido ya que estaría identificando los cuerpos de conocimientos propios de la enseñanza.

En este trabajo (Shulman, 1987) también plantea cuáles serían las fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza:

- Formación académica en la disciplina a enseñar
- Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente)
- La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores
- La sabiduría que otorga la práctica misma: sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes

Las fuentes citadas se manifestarían en los diferentes procesos de razonamientos y acción pedagógicos que el autor desarrolla advirtiéndole que los mismos no se presentan necesariamente de manera consecutiva lineal ni en su totalidad, dando así cuenta de las posibles variantes que pudiesen existir.

El modelo de razonamiento y acción (Shulman 1987 en Revista Profesorado, 2005) posee estos procesos:

**Comprensión:** De objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.

**Transformación:** Preparación, interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos.

**Representación:** uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc.

**Selección:** escoger a partir de un repertorio didáctico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento.

**Adaptación y ajuste** a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.

**Enseñanza:** Manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.

**Evaluación:** Verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva. Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar

las lecciones o unidades. Evaluar nuestro propio desempeño y adaptarse a las experiencias.

**Reflexión:** Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.

**Nuevas maneras de comprender:** Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo.

**Consolidación** de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.

A partir de lo desarrollado, Shulman comenta la necesaria revisión tanto de la organización y el contenido de los programas de formación del profesorado como de la definición de sus fundamentos académicos, acentuando la necesidad de enfatizar en el conocimiento didáctico de la materia a enseñar, énfasis que debería impregnar el currículo de la formación de profesores (Shulman, 1987 en Profesorado, 2005).

En síntesis este “Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica” provee de un conjunto de categorías y procesos con las que analizar la enseñanza de los profesores, en sus dos componentes: *procesual* (fases o ciclos en el razonamiento y acción didáctica); y *lógico* o *sustantivo* (siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza).

Grossman (1989), discípula de Shulman, luego de analizar los casos de estudio de profesores de inglés principiantes establece que las creencias sobre las metas para la enseñanza de una materia funcionarían como un marco organizado, o mapa conceptual, para la toma de decisiones instructivas, sirviendo como base para valoraciones sobre libros de texto y materiales curriculares, objetivos de aula, tareas apropiadas, y evaluaciones del aprendizaje del estudiante. Las concepciones que posee el docente al momento de enseñar una materia (en este trabajo: inglés en el secundario) están compuestas por sus conocimientos y creencias sobre la naturaleza del área de inglés como materia de Secundaria, y las metas sobre la materia establecidas por los propios profesores.

Utilizando el estudio de caso intenta profundizar en el contenido y la organización del conocimiento de los profesores, los cuáles parten y se diferencian en sus prácticas y conocimientos profesionales al tener como base diferente formación profesional pedagógica. La autora concluye en su estudio que aquellos profesores que se encontraban realizando una formación docente poseían un marco teórico que les permitía aprender de la experiencia, reorganizar los objetivos y contenidos, y no sentirse frustrados

en su práctica profesional (Grossman, 1990).

A nivel teórico, este estudio ha contribuido al ámbito del desarrollo de la investigación sobre la base del conocimiento para la enseñanza, particularmente para la conceptualización y bosquejo del conocimiento didáctico del contenido del área de inglés y la investigación teniendo en cuenta las fuentes del conocimiento de los profesores; además de desafiar a la literatura sobre los efectos de los cursos de formación docente demostrando que el curso sobre una materia específica puede ejercer una poderosa influencia en cómo los profesores enseñen y piensen sobre sus materias.

En un trabajo posterior, Gudmundsdóttir y Shulman (1990: 3) retoman la noción de "*potencial del currículo*" de Ben-Peretz desde el que sugiere la existencia de muchas y diversas actividades e ideas contenidas en los materiales curriculares pasibles de ser desarrolladas por los profesores de acuerdo con la profundidad y la organización de su conocimiento de la materia a enseñar, y suponen que el conocimiento del contenido influye en la realización del potencial del curriculum, mencionan también que diferentes investigaciones muestran que los profesores ponen en práctica la potencialidad de los currícula que enseñan puesto que casi todos los transforman, debido a que los contenidos desarrollados son más complejos y ricos en ideas de lo que pretendieron los diseñadores de tales materiales.

En este sentido, Grossman, Wilson y Shulman (1989) reconocen que el conocimiento de la materia de los profesores afectaba a la vez al contenido y al proceso de la instrucción, influyendo en lo que los profesores enseñan y en cómo lo enseñan.

Sostienen que la profundidad y los modos de organización del conocimiento que el profesor posee de la materia parecería ser dos de las características centrales que afectan a la enseñanza de dicha materia, resultando que, cuando el docente posee un conocimiento más profundo del contenido haría más hincapié en aspectos conceptuales que cuando solo posee un conocimiento superficial; así también los profesores que poseen una organización del conocimiento del contenido de manera más amplia y relacionada entre sí podrían ser más efectivos en la enseñanza de sus materias. Esta mayor profundidad y organización del conocimiento de la materia se construye y se transforma a partir de la práctica misma, enriqueciéndose por el conocimiento de los estudiantes, del curriculum y del contexto de enseñanza (Grossman, Wilson y Shulman, 1989: 8 ss).

Grossman (1990) también las relaciona con las dos categorías elaboradas por Schwab en 1978, las estructuras sustantivas y sintácticas de una disciplina. Las estructuras sustantivas son los paradigmas o marcos en una disciplina que guían el foco de indagación, dictando, en muchas formas, las cuestiones que los investigadores preguntan y las direcciones que proponen. Las estructuras sintácticas de una disciplina, por otra parte, constan de los instrumentos de indagación en una disciplina, los cánones de evidencia y las pruebas a través de las cuales el nuevo conocimiento es admitido en un campo y las demandas del conocimiento actual son consideradas menos justificadas (Schwab, 1978 en Grossman, 1990:14). Es por ello que los docentes con estructuras sintácticas y sustantivas disciplinares elaboradas serían más eficaces al momento de practicar la docencia.

Autores	Nociones Centrales
Shulman, 1986	"Conocimiento base para la enseñanza": conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo. Las categorías son presentadas con escasas interrelaciones. No se desarrollan explícitamente relaciones entre las cuatro fuentes principales del conocimiento base y los procesos de razonamiento y acción pedagógicos, estos últimos considerados más dinámicos en su planteo.
Grossman, 1990	Conceptualiza e identifica cuatro nuevos componentes del CDC y sus fuentes, con escasas relaciones entre ambos.
Gudmundsdóttir, Shulman, 1990	Plantea la idea del "potencial del currículum" (Ben-Peretz, 1975, 1990) como crucial para el conocimiento didáctico del contenido. El Modelo de Razonamiento Pedagógico supone que el conocimiento del contenido influye en la realización del potencial del currículum. La investigación sobre innovación muestra que los profesores ponen en práctica la potencialidad de los currícula que enseñan puesto que casi todos los cambian.
Carlsen, 1999	El CDC es Integrado con el Conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Disciplinar. Plantea mayores relaciones entre los tipos de conocimientos planteados por Shulman. Diferencia entre Conocimiento Contextual General y Específico
Magnusson, Krajcik y Borko, 1999	Suman a los diferentes conocimientos las Concepciones de los profesores como componentes importantes del CPD
Morine-Dershimer y Kent, 1999	Plantean mayores interrelaciones entre los componentes, y una mayor prevalencia del CDC. Destacan la importancia de la Evaluación y las finalidades de la Educación
Gess-Newson, 1999	<b>Meta-teoría de las diferentes propuestas: Enfoques aditivos (los componentes se yuxtaponen) vs. Enfoques transformadores (los componentes se modifican)</b>

Tabla 2.1. Nociones centrales de los enfoques sobre el conocimiento base



En relación con el conocimiento del contenido de la materia, Bolívar (2005:15-16) nos sugiere que *“es una condición necesaria, aunque no suficiente, del CDC, como capacidad del profesor para entender las formas alternativas del currículum de su respectivo campo disciplinar, presentarlo a los alumnos y de discutir los modos en que este contenido está expresado en los materiales y textos.”*

Podemos observar cómo estas categorías se encuentran estrechamente relacionadas, al comprender que el conocimiento del contenido se constituye como conocimiento necesario para la transformación del mismo en representaciones didácticas. De esta manera el conocimiento didáctico del contenido se construye ‘con’ y ‘sobre’ el conocimiento del contenido, sobre el conocimiento pedagógico general y sobre el conocimiento de los alumnos (Ibíd.: 7), es, entonces, una subcategoría específica del conocimiento del contenido y posee como componentes a los temas que se desarrollan en un área de manera regular, las representaciones más útiles para la enseñanza de esos temas, es decir, la manera de representar y plantear la materia para hacerla comprensible a los estudiantes (Shulman, 1986: 9).

Interesa entonces destacar que guían su indagación los procesos de transformación del conocimiento de la materia que poseen los buenos profesores en estas representaciones pedagógicas, a su vez estrechamente ligadas a los intereses y conocimientos previos de los alumnos. Por esta razón interesa la “buena comprensión de la materia” para que la misma sea sustento de una “buena transformación en representaciones con potencialidad didáctica.”

La categoría CDC a la que estamos refiriendo, categoría considera revolucionaria (Loughran, Mulhall y Berry, 2004), *nos dirige a un debate en relación con la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas* (Marcelo, 2006:9), *dado que el modelo pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo “enseñable”, además de los restantes componentes, siendo clave en este proceso el paso del “conocimiento de la materia” al conocimiento didáctico del contenido* (Bolívar, 2005:6).

Gómez Poveda (2010) menciona que los grupos de investigación que trabajan en esta línea proponen que el conocimiento didáctico del contenido debe concretarse en una trama didáctica, y que esta trama deberá reflejar las posibles evoluciones de un determinado concepto explicitado las relaciones que se establecen con otros conceptos. Señala a su vez, que estas tramas conceptuales son el referente para el diseño de unidades didácticas, quienes se asumen como proyectos curriculares en profundidad,

son planteadas como hipótesis que orientan y facilitan el desarrollo práctico de la enseñanza (p.137).

Los profesores, entonces, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos identificando sus dificultades y aprovechando sus concepciones personales (Marcelo, 1994; Van-Dried, Veal y Janssen, 2001).

Como contrapunto a considerar, Hashweh (2005) propone examinar la conceptualización original de CDC, y aceptar una definición más precisa del término, plantea la necesidad de un modelo que describa las interrelaciones entre CDC y otras categorías del conocimiento del profesor y sus creencias, y que sirva para explicar su naturaleza y desarrollo. Presenta, a su vez, un nuevo término para el CDC: “construcciones pedagógicas del profesor (TPCs)”, ya que esta denominación transluciría mejor el significado y el desarrollo de CDC. (Hashweh, 2005: 274) Sin embargo, decidimos mantener la denominación original de Conocimiento Didáctico del Contenido ya que la consideramos práctica y conceptualmente potente para describir nuestro objeto de estudio.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, sostenemos que los planteos teóricos clásicos respecto de los componentes del conocimiento profesional docente se caracterizan por nociones estructuradas con escasa relación entre ellas, los diferentes conocimientos son listados o ubicados uno al lado de otro, sin ahondar en las múltiples relaciones que pueden existir entre ellos. Por otro lado, el planteo inicial de este programa no profundiza en aspectos relacionados con las concepciones o representaciones del profesor o sus teorías implícitas como elementos influyentes en su conocimiento profesional

Dicho esto, presentaremos a continuación avances teórico-prácticos de la propuesta original de Shulman, considerados valiosos dado que muestran diferentes maneras de entender la relación entre los componentes del conocimiento base para la enseñanza y suman elementos que los complejizan.

Respecto de las concepciones docentes y su relación con el conocimiento profesional, tomamos el trabajo de Magnusson, Krajcik y Borko (1999) quienes agregan a la estructura planteada por Grossman, y en similar nivel de importancia, a las concepciones docentes. En este sentido entendemos esta propuesta como un acercamiento a teorías del

conocimiento más prácticas, en las que interesa no sólo el conocimiento académico-formal, sino también aquel conocimiento práctico personal.

Y en referencia a este trabajo mencionamos que a los cinco componentes del CDC planteados por los autores antes mencionados ( Visión y propósito de la enseñanza de la ciencia; Conocimiento y creencias epistemológicas curriculares; Conocimiento y creencias sobre la comprensión de los estudiantes, Conocimiento y creencias sobre estrategias de enseñanza de las ciencias; Conocimiento y creencias sobre la evaluación), Park y Oliver (2008) agregan un sexto componente denominado Eficacia del profesor, de carácter afectivo o emotivo, referente a la propia creencia del docente sobre sus cualidades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Otro de los avances identificados es el planteado por Carlsen (1999), que si bien presenta notables similitudes con los desarrollos clásicos, observamos una notable variación al momento de caracterizar el CDC como categoría inclusora de otros conocimientos. Establece además relaciones entre un conocimiento del contexto general y específico, el conocimiento pedagógico y disciplinar y el CDC.

Respecto del tercer desarrollo centramos nuestra atención en las particularidades presentadas sobre el CDC. Morine-Dershimer y Kent (1999) lo plantean como el componente más importante sobre el que se relacionan otros, las múltiples relaciones entre los componentes del conocimiento del profesor son características de este planteo.

Teniendo en cuenta estos planteos se identifican dos orientaciones en los mismos, aquellos más cercanos a un enfoque estructural en el que el CDC es producto de la presencia de los conocimientos disciplinares, pedagógicos y contextuales; y el transformador que entiende el CDC como un componente organizador, ya que los demás conocimientos se transforman y devienen en este (Gess-Newsome, 1999).

*Al decir de Escudero Escorza (2003), en el modelo de integración el CDC no existe como categoría de conocimiento separada, sino que se considera que en él se produce una especie de solapamiento entre el conocimiento disciplinar, el pedagógico y el del contexto. Por el contrario, en el modelo de transformación, estos tres dominios del conocimiento del profesor se transforman en conocimiento didáctico del contenido, que es entendido como la única forma de conocimiento que determina la práctica docente del profesor...la controversia sigue... ambas concepciones tienen defensores y detractores, y que, en todo caso, la consideración y aplicación*

*de cualquiera de las dos puede contribuir a mejorar los planes y programas de formación del profesorado.* (Ibíd: 108).

Como menciona Acevedo Díaz (2009) el concepto del CDC en sí mismo y su relación con otros ámbitos del conocimiento del profesor han sido muy debatidos en la bibliografía, pero hay un acuerdo general en que el desarrollo del CDC está ligado sobre todo a la práctica docente y la reflexión sobre ésta. El autor afirma que, según las investigaciones, los profesores que tienen éxito en la enseñanza del contenido de un tema específico probablemente han conseguido desarrollar un CDC adecuado del mismo, ya que tendrían una especial comprensión del conocimiento de ese contenido y de la didáctica necesaria para su enseñanza (p. 27).

Frente a este complejo entramado Loughran, Mulhall y Berry (2004) han desarrollado dos herramientas, también complejas como interesantes, para estudiar el CDC de los profesores: CoRe (Content Representation) y PaP-eRs (Professional and Pedagogical experience Repertoires) y que nosotros adaptaremos en parte en nuestro trabajo para su estudio. La primera de las mismas es una matriz donde se explicita aquellas ideas generales que posee el docente para el desarrollo de una temática, y una serie de preguntas que recogen las ideas centrales de la enseñanza; los objetivos de aprendizaje; su conocimiento sobre los alumnos, organización de los contenidos, uso de ejemplos, analogías y metáforas y la evaluación. Entendemos que la complejidad del planteo teórico dentro de la línea del conocimiento base, demanda herramientas como las anteriores, entre otras para un abordaje íntegro del CDC. La segunda por su parte, y de modo complementario, son relatos que se construyen a través de las entrevistas a los profesores y de las observaciones de clase, en el intento de representar el razonamiento de los profesores frente a sus prácticas de enseñanza eficaces.

### **2.2.1.3. Conocimiento docente: conocimiento formal y práctico**

La distinción entre conocimiento formal y práctico es señalada por Fenstermacher (1994), quien sostiene que en las investigaciones en torno a la enseñanza y el conocimiento docente se desarrollan dos tipos de conocimientos epistemológicamente diferenciados: el conocimiento formal y el conocimiento práctico. Comenta de manera clara que todas aquellas denominaciones que adjetivan el conocimiento: conocimiento estratégico, conocimiento proposicional, conocimiento relacional, conocimiento

artesanal, conocimiento local, conocimiento del caso, conocimiento situado, conocimiento tácito, conocimiento personal, etc., no están mencionando necesariamente diversos tipos de conocimiento y en consecuencia restringe la denominación a dos categorías epistemológicas discretas: Formal y Práctica, siendo en los modos de interacción entre ambos tipos de conocimiento, en la relevancia que le dan los investigadores a uno u otro, las diferencias centrales en las líneas de investigación desarrolladas.

Esta doble caracterización del conocimiento profesional (Kessels y Korthaghen, 1996; Tom y Valli, 1990) se puede observar en los intentos que fueron haciendo diferentes investigadores del área al tratar de definir la noción "Conocimiento profesional docente", sin embargo, cada vez más se buscan planteos de complementariedad que den cuenta de la complejidad de la temática (Cochran-Smith, 2005).

Para dar cierre a este apartado hemos seleccionado aquellas definiciones que se aproximan a nuestra propia manera de entender el conocimiento de los profesores y que desarrollan en sí mismas tanto aspectos formales como prácticos.

Gimeno Sacristán afirma que *el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un curriculum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación* (1997:212).

En esta línea, Rodrigo *et al* (1993) sostienen que el conocimiento del profesor se trataría de un conocimiento pragmático que responde a demandas prácticas. En igual sentido, Montero (2001: 129) asevera que corresponde a un tipo de conocimiento praxeológico, construido en contextos en los que se ejerce la práctica. Los docentes someterían a análisis crítico las teorías que sostienen, las prácticas en las que están insertos y los contextos sociales en los que se desenvuelven.

Elliott (1990) reconoce además, que el conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales -categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales. En la misma dirección se afirma que el conocimiento profesional es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional" (Marrero, 1993).

Por otro lado, en su artículo 'Knowledge and Teaching' del 2002, Kennedy retoma la teoría de Huberman (1983) sobre el conocimiento docente como conocimiento de oficio, en gran parte idiosincrásico y no-teórico. Huberman critica a la investigación sobre la naturaleza del conocimiento de los profesores, el gran interés teórico y el escaso interés práctico que predomina en ella. Por esta razón Kennedy propone que se distingan tres fuentes del conocimiento docente relevantes a la enseñanza para ser estudiadas en estas investigaciones: el conocimiento de oficio, adquirido a través de la experiencia, no-teórico e idiosincrásico; el conocimiento sistemático que se adquiere principalmente a través de las universidades y de las diferentes instituciones de formación, los artículos de la investigación, los diarios y las asociaciones profesionales, más teórico y organizado; y el conocimiento prescriptivo o normativo, que se adquiere generalmente a través de las políticas institucionales, más codificado que el conocimiento artesanal pero menos teórico que el conocimiento sistemático. (Ibíd: 355-356)

Para Macchiarola (1998) el conocimiento del profesor se acerca más a *sabiduría* que a ciencia. Según esta afirmación, el docente no *busca la explicación de los fenómenos del aula, sino su comprensión; se pregunta por el sentido y el valor de sus acciones, por las finalidades, más que por la búsqueda de la verdad*. Para justificar sus afirmaciones la autora realiza una serie de distinciones entre las creencias, los saberes y los conocimientos, y concluye que el conocimiento del profesor se compone de creencias, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas; y de conocimientos personales, sino que sus conocimientos se construyen y validan a través de la experiencia. Cuando el profesor se apropia del saber científico, encuentra razones que le permiten justificar sus creencias y transformarlas en conocimientos. De esta manera, el pensamiento del profesor es una síntesis entre el conocimiento experiencial, el conocimiento teórico organizado, del que se apropia durante su formación continua y las condiciones socio-históricas e institucionales en las que sus prácticas se desarrollan.

Al respecto, Abell (2007) menciona que si bien esta línea de investigación es una de las más abundantes en los últimos años, aún no es una línea "madura" teóricamente hablando, y atribuye como indicador de esta inmadurez la presencia de numerosas y diferenciadas propuestas de estructuración del conocimiento, así como su dispersión terminológica al momento de referirse a éste: creencias, valores, pensamiento, concepciones, saberes y conocimientos propiamente dichos.

Un año después se pregunta, en un reconocido artículo si la noción del CPD sigue siendo una idea útil veinte años después de lanzada. La autora reflexiona la investigación en esta línea y concluye afirmativamente sosteniendo que aún no se tiene claro qué características tiene el CPD, cómo llegan a construirlo y qué hacen con él (Abell, 2008:1413). En este sentido trabaja sobre el CPD, su desarrollo en diferentes niveles, etapas la carrera docente, diferentes disciplinas, su cualidad y cantidad, y la generación de modelos de desarrollo de este conocimiento estudios a través de propuestas de investigación prolongadas en el tiempo.

Como se puede apreciar, las diferentes definiciones del conocimiento profesional docente apuntan a reconocer la presencia de un conocimiento formal y sistemático, construido en las instituciones de formación profesional, un conocimiento normativo fruto del deber hacer en los contextos de intervención profesional, pero mayoritariamente hacen hincapié en el conocimiento docente experiencial, pragmático, praxeológico, práctico o artesanal.





## Capítulo 3

### La profesión y el conocimiento docente: su aprendizaje, inicio y desarrollo profesional

---

**E**n este apartado nos interesa desarrollar aportes y establecer relaciones entre los dos marcos de análisis presentados anteriormente, estas relaciones serán organizadas a partir de un criterio “temporal”: tres momentos diferentes de la trayectoria docente. Tanto la línea de investigación del conocimiento práctico, como la línea del conocimiento base para la enseñanza, se vienen ocupando, con mayor o menor interés, de las diferentes fases del proceso de construcción del conocimiento profesional docente, esto es, desde la propia formación docente, la iniciación en la profesión y el desarrollo profesional posterior.

Se entiende a la formación docente como parte fundamental del conocimiento del docente novel, y al desarrollo posterior como un punto de contraste importantísimo para la comprensión de los momentos profesionales que suscitan nuestro interés.

Al abordar estas etapas sucesivas entendemos *la construcción del conocimiento profesional docente como formas compartidas y plurales de ver la enseñanza, los profesores, su formación, y desarrollo profesional, (...), entendiendo el conocimiento científico como una comunidad de discurso, asumida por una comunidad profesional como respuesta a desafíos y compromisos sociales y culturales, desde un permanente compromiso con la relación TEORIA-PRACTICA* (Montero, 2001: 15).

Antes de avanzar a cada uno de los momentos seleccionados, nos interesa realizar una consideración transversal a todos los momentos o fases por los que atraviesa el docente en su desarrollo profesional: la construcción del conocimiento profesional docente es un proceso de aprendizaje profesional inacabado; continuamente el docente, inclusive el experto, sigue aprendiendo, construyendo y deconstruyendo su conocimiento, este reconocimiento trasversal es matizado por los diferentes modos de aprender que tiene el profesor de acuerdo al momento profesional por el que atraviesa, sin embargo, nos resulta pertinente desarrollar brevemente algunas características propias de los procesos de cognición y su relación con el conocimiento docente.

### 3.1. Los procesos de cognición y el conocimiento de los profesores

En su capítulo sobre las implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición, Putnam y Borko (2000), establecen diferentes características, propias de la construcción del conocimiento docente, fundamentadas en numerosas investigaciones del área cognitiva y educativa.

Sostienen que todo aprendizaje es un proceso activo donde el sujeto construye lo nuevo sobre aquello que ya conoce o cree. En relación con la docencia, afirman que *“los profesores solo pueden aprender nuevas prácticas de enseñanza y nuevas interpretaciones en la medida en que puedan darles sentido a través de la perspectiva de su conocimiento y sus creencias ya existentes”* (p. 222).

Desarrollan 4 supuestos alrededor de la cognición y el aprendizaje, estos son:

- **La Naturaleza construida del conocimiento y la creencia.** Casi todas las teorías cognitivas del aprendizaje actuales aceptan de alguna forma una asunción constructivista: que el conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en las concepciones existentes de la persona que aprende y que el aprendizaje es la modificación de esas concepciones.

- **La naturaleza social de la cognición.** Se reconoce la importancia de los factores sociales y culturales que determinan aquello que sabemos y aprendemos, y cómo lo hacemos. El conocimiento y el pensamiento del sujeto son resultado de las interacciones de las experiencias de los grupos de personas; esta interacción le permite al sujeto compartir formas continuas de pensar y actuar. Desde una perspectiva socio-céntrica se ha denominado a estos grupos que comparten formas comunes de comportamiento, *‘sociedades de discurso’* (p.242).

Los procesos de aprendizaje de estos pensamientos, conocimientos y modos de actuar son, desde esta perspectiva, una manera de culturizarse en *formas concretas de pensamiento y disposiciones como el resultado de una instrucción explícita sobre conceptos concretos, habilidades y procedimientos* (p. 243).

Este aspecto será especialmente vinculado con el capítulo dedicado a la identidad profesional universitaria dadas sus implicancias en el conocimiento que construye cada docente en función de un colectivo mayor al que pertenece.

- **La naturaleza contextualizada de la cognición.** El conocimiento y el aprendizaje situados en contextos físicos y sociales concretos.

Retoman los aportes de Resnik (1991) al entender que cualquier acto cognitivo debe ser entendido como una respuesta específica a un conjunto específico de circunstancias. Tanto la persona como la situación en la que un sujeto aprende son aspectos fundamentales del contenido de lo que se aprende.

- **La naturaleza distribuida de la cognición.** La idea de que la cognición en lugar de ser propiedad únicamente de los individuos, está distribuida a través de las personas y los diversos artefactos como las herramientas físicas y los sistemas de notación (Putnam y Borko, 2000: 224).

En relación con el conocimiento docente, los autores afirman a partir de la base de otras investigaciones que el mismo se encuentra ubicado en los contextos de las aulas y la enseñanza, por esta razón, no son independientes de ese contexto, ni son generalizables.

La resolución de los problemas con los que se encuentra el docente se realiza en función de las características de las situaciones dónde se desarrollaron los hechos, y a partir de ello configuran o reconfiguran su conocimiento profesional.

De esta forma, el conocimiento así generado y sus creencias acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje son construcciones configuradoras de las formas de enseñar de un docente, como las propias formas de aprendizaje profesional (p.226). Es por ello importante para los autores desarrollar discusiones entre docentes que les permitan la comprensión, transformación y la justificación de sus prácticas.

Considerando estos presupuestos desarrollan cuatro categorías del conocimiento del profesor a tener en cuenta, dichas categorías mantienen estrecha relación con las dos líneas de investigación seleccionadas para el marco de análisis del presente trabajo.

Exponen que el conocimiento del profesor estaría compuesto por las creencias y conocimientos pedagógicos generales, en similar sentido que lo desarrollado por Shulman (1987) y los trabajos sucesores; estas creencias y conocimientos corresponden a construcciones generales, sin referencia directa a la disciplina o a los contenidos de una asignatura específica. Según este punto de vista *“cuando los profesores intentan aprender nuevas prácticas de instrucción, las visiones de la enseñanza y el aprendizaje que*

*ya tienen y el conocimiento que ya poseen sobre estrategias de instrucción pueden influir profundamente sobre los cambios que realmente llevan a cabo.*" (Putman y Borko, 2000: 229)

La segunda categoría se refiere a las creencias y conocimientos disciplinares; como se ha mencionado antes, diferentes investigaciones sugieren que la profundidad y organización de los conocimientos disciplinares influyen en la eficacia docente y en la importancia que le dan a aspectos teóricos y de investigación o de hechos y procedimientos.

La tercera categoría aborda las creencias y conocimientos de contenido pedagógico, su relación con el contenido disciplinar y con el conocimiento pedagógico general, *se trata de un ámbito importante porque se centra en el conocimiento y las habilidades específicas que afectan a la enseñanza de una asignatura concreta* (p.232).

Estas sub-categorías del conocimiento de los profesores estrechamente relacionadas con las prácticas de enseñanza de los propios docentes, nos hacen pensar en la importancia que tienen los procesos de reflexión y discusión de las prácticas pedagógicas, como medios para la transformación de las mismas. Al ser los docentes agentes imprescindibles para mantener o modificar los modelos tradicionales de enseñanza (Porlán y Rivero, 1998:9-10)

Las modificaciones necesarias para la construcción de enfoques formativos innovadores se basa en el supuesto de que todo conocimiento es pasible de cambio y evolución, en el caso particular del conocimiento profesional docente se entiende al cambio como una *evolución progresiva de los sistemas de ideas en el sentido de hacerlos cada vez más adecuados, coherentes y complejos, a través de la expresión de las propias concepciones, de un cierto descentramiento que permita tomar en consideración otras perspectivas diferentes*(Ibíd. p.145).

Una vez realizadas estas consideraciones transversales, continuaremos con el tratamiento de cada uno de los momentos reseñados.

### 3.2. La formación docente: el aprendizaje de una profesión

Al iniciar esta sección, nos interesa retomar aportes de Schön (1992) realizados en torno a las profesiones en sentido general y a sus miembros. Para el autor, los miembros de una profesión comparten un tronco común de conocimiento profesional explícito, valores y normas que les sirven para interpretar las situaciones prácticas, formular objetivos y direcciones para la acción, es decir aquello que les sirve para determinar lo que constituye una conducta profesional aceptable; y se diferencian entre sí a partir de sus sub-especializaciones, sus experiencias particulares, y en sus estilos de actuación. Con esta caracterización se quiere señalar que el conocimiento de un profesional está inserto en un contexto estructurado ya sea institucional y/o social compartido por una comunidad. De esta manera, si bien el conocimiento profesional posee un tronco común que facilita su identificación, a su vez, se ve condicionado por estos contextos y por aquellas formas particulares que el sujeto aporta a su actividad profesional.

El aprendizaje del conocimiento profesional desde esta perspectiva implica plantear la formación profesional desde un “pensar como un/una....”, para el aprendizaje de los estudiantes aprenderán, a la vez, hechos y operaciones relevantes, relacionadas con aquel “tronco común” mencionado y diferentes formas de indagación para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas singulares, relacionadas de manera más clara con aquellas características personales e idiosincrásicas del profesional (Ibíd.: 47).

Efectivamente, y en relación con la docencia, aprender a enseñar tendría que ver entonces con la construcción de la identidad de un profesor (Montero, 2001:134), en un nivel y disciplina determinados.<sup>2</sup> Por ende, “la formación de docentes podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible (Pérez Gómez, 2010: 48).

---

<sup>2</sup> La relación entre conocimiento profesional e identidad profesional, será abordada en profundidad en el siguiente capítulo, en el que trabajaremos sobre la identidad profesional docente universitaria, y en el quinto capítulo en el que profundizaremos en las disciplinas seleccionadas para la muestra del estudio.

Ahora bien, cómo se aprende a enseñar, cuáles son los procesos de formación profesional docente mejor estructurados y/u organizados para un aprendizaje profesional crítico y acorde a las demandas actuales. Para comenzar a responder a estos interrogantes, quisiéramos desarrollar el aporte de Oosterheert y Vermunt (2003) quienes en su artículo "*Knowledge Construction in Learning to Teach: the role of dynamic source*", desarrollan una serie de teorizaciones acerca del aprendizaje de la docencia a partir de diferentes fuentes de aprendizaje.

Afirman que la investigación educativa se ha venido ocupando del cambio de creencias y concepciones previas de futuros docentes, y que los diferentes intentos realizados para una mayor influencia de los docentes, su enseñanza, sobre los estudiantes ha dado resultados decepcionantes o al menos diferentes: algunos de los futuros docentes han cambiado y desarrollado su conocimiento mientras que otros no.

Si bien el origen de estas diferencias no es comprendido aún, advierten que varios investigadores han comenzado recientemente a dirigir la atención al aprender a enseñar como proceso psicológico.

Este artículo, asume el presupuesto que una mejor comprensión del "aprender a enseñar" como proceso, y de cómo los estudiantes de las carreras docentes lo desarrollan, es necesaria para crear ambientes de aprendizaje de gran alcance para ellos (Oosterheert y Vermunt, 2003:157).

El trabajo entonces, es un esfuerzo para contribuir a una mayor comprensión de los mecanismos internos implicados en el "aprender a enseñar", y de cómo este aprendizaje se relaciona con el comportamiento y los ambientes del aprendizaje de los futuros profesores.

Entienden al conocimiento del profesor como un marco de referencias constituido por creencias, imágenes, y conocimientos procedimentales y conceptuales, que dirigen el pensamiento deliberado sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sus percepciones, toma de decisiones y acciones durante la enseñanza, deliberadas y no deliberadas. Los futuros docentes desarrollan su conocimiento profesional a partir de la comprensión de la vida de la sala de clase y de la escuela. Este crecimiento se debe a un cambio más cualitativo que cuantitativo, *el procesamiento de la nueva información da lugar a una re-conceptualización del entendimiento anterior y a una nueva opinión de la realidad de la sala de clase* (Oosterheert y Vermunt, 2003:158).

Establecidas estas premisas, los autores tratan la teoría de Irán-Nejad (1990) y sus trabajos posteriores. Dicha teoría asume que tres fuentes de regulación cognitivas juegan un papel en los procesos de cambio del

conocimiento del sujeto: las fuentes externas (otros sujetos, experiencias, etc.), fuentes internas (propios procesos de regulación voluntarios, de procesamiento y reconstrucción de la información) y fuentes de regulación dinámicas, regulación que relacionan de manera cercana con el proceso de “aprender a enseñar”. Estas regulaciones son asumidas sobre la base de un creciente número de teorías, como también de estudios empíricos, que han demostrado que el cerebro humano se puede concebir como un procesador de múltiples fuentes.

La tercera fuente mencionada, propuesta por Irán-Nejad (1990), la “auto-regulación dinámica”, es descrita como la capacidad de delegar la atención, simultáneamente, a los subsistemas múltiples de nuestro cerebro. Posee las siguientes características: es espontánea, no deliberada y simultánea, la naturaleza de la información que procesa es sensorial y mantiene intacta la complejidad de la misma, y sus experiencias de aprendizaje se caracterizan por la re-conceptualización y la comprensión.

Con esto, la teoría supone que el aprendiz puede buscar activamente una conexión, una causa, una consecuencia, analizando los datos, relacionándolos, pero no puede hacer activamente la conexión. El último proceso de conexión en sí mismo es un proceso bio-dinámico que ocurre fuera del control activo. Una vez que se ha establecido la conexión, el aprendiz considera que comprende. El cerebro proporciona así sugerencias espontáneas sobre la realidad (Ibíd.:161).

Por cierto, es necesario mencionar la diferencia que realizan los autores entre el uso de las fuentes dinámicas en la enseñanza y el uso de las fuentes dinámicas en el “aprender a enseñar.”

La experiencia docente es una fuente externa importante en el aprendizaje de la enseñanza que proporciona una información básicamente sensorial. Durante la enseñanza, los sentidos de los profesores son activados simultáneamente por aquello que sucede en la sala de clase, y la mayor parte de sus decisiones y acciones no requieren ningún pensamiento deliberado; ocurren ‘en la acción’.

Muy probablemente, desde esta teoría, son las fuentes dinámicas las que explican esta capacidad de actuar de manera múltiple, en ambientes complejos tales como la sala de clase.

Todos los futuros docentes utilizarían fuentes dinámicas en la enseñanza. Sin embargo, no se está diciendo que todos los estudiantes utilizan fuentes dinámicas con el fin de aprender a enseñar, allí estaría la diferencia entre los aprendizajes de los estudiantes. Las experiencias de enseñanza pueden solamente ser educativas cuando las fuentes dinámicas llegan a estar implicadas de una manera específica. Esto es, cuando

durante la enseñanza, las fuentes dinámicas están alertas para detectar las conexiones entre experiencias, preguntas y problemas actuales. Así, las fuentes dinámicas generan problemas interesantes para el sujeto. Tales problemas pueden emerger, por ejemplo, cuando los futuros docentes perciben y definen sus problemas de enseñanza no sólo como problemas operativos (cómo hacer...?), sino también como problemas de comprensión (¿porqué...?, ¿qué es...?); cuando los estudiantes han desarrollado el hábito de intentar relacionar la nueva información conceptual o sensorial con sus propias experiencias; o cuando las fuentes externas, tales como profesores y mentores, proporcionan la información que se relaciona con sus necesidades (implícitas o explícitas) y problemas o desafíos a su comprensión actual(Ibíd.:165-6).

Es el intento de comprender lo que sucede en las aulas, la reflexión del docente o futuro docente es el motor que genera e impulsa la construcción del conocimiento profesional, permitiendo adaptadas respuestas a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo lo entienden Janssen y Hullu (2008) quienes trabajaron sobre los procesos de reflexión de experiencias positivas en estudiantes de carrera docente. Sostienen que la reflexión sobre la práctica desempeña un papel fundamental en el “aprender a enseñar”, sin embargo, diferencian aquellas reflexiones que se realizan sobre sucesos problemáticos de las que proponen: reflexionar sobre experiencias positivas en el aula. En este sentido concluyen que los estudiantes han desarrollado mejores aprendizajes sobre la enseñanza a partir de la reflexión sobre experiencias positivas, desarrollando propuestas más innovadoras.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, y suponiendo que experiencias relevantes sobre la práctica docente en el aula, permitiría a futuros docentes desarrollar un conocimiento profesional cercano a la realidad, nos cuestionamos sobre el grado de influencia que tienen los programas de formación docente en la práctica de los futuros docentes, frente a la influencia que generan los contextos institucionales de actividad laboral.

Brouwer y Korthagen (2005) interesados en esta relación estudiaron longitudinalmente(de 4 a 5 años) a 357 estudiantes, 128 profesores de cooperación, y 31 supervisores de la universidad, de 24 programas de formación docente en Holanda. Focalizaron su estudio en el desarrollo de la competencia docente de estudiantes de las carreras hasta su tercer año como profesores en servicio, cabe señalar que estas carreras poseían como



objetivo relevante y deliberado, la relación de la teoría y la práctica en su propuesta curricular.

Los autores alegan que los programas de formación docente carecen de relevancia práctica y la transición a la enseñanza real es un problema central, en este sentido, los programas incluidos en el estudio proporcionan casos interesantes porque representan tentativas deliberadas de integrar práctica y teoría en la adquisición de la capacidad de los estudiantes. Aquí la “integración” refiere a la adquisición de la competencia docente como proceso gradual en el cual cada paso forma una preparación para el siguiente, coordinando la adquisición del conocimiento teórico con la práctica en habilidades docentes y presentando el aprendizaje como investigación de las propias acciones(Ibíd.:158).

Los resultados obtenidos del estudio demuestran que el desarrollo de la capacidad de la enseñanza de los graduados no fue determinado exclusivamente por influencias del contexto de la escuela. Siendo un aporte central para considerar que la educación del profesor, en la medida que persiga objetivos integrales de formación, puede hacer la diferencia en función del tipo de competencias docentes que los graduados desarrollan.

En relación específica con la formación docente universitaria, Escudero Escorza (2003) plantea claramente la dirección que ésta debe tomar, sostienen que *la formación pedagógica debe buscar el territorio disciplinar y el contexto social y colegiado en el que tiene lugar la enseñanza. Se dan evidencias de que cada profesor universitario se mueve en un entorno académico y docente personal y condicionado por su propia disciplina. Consecuentemente, su éxito como profesor no sólo va a depender de su preparación global, científica y pedagógica, sino del grado de eficacia en la interacción de ambas con su disciplina y su contexto particular de enseñanza. La construcción personalizada del conocimiento didáctico del contenido debe ser, junto a otros que se indican, el objetivo buscado por los programas de formación del profesorado universitario* (Escudero Escorza; 2003: 101).

En este sentido plantea la necesidad de trabajar la formación docente desde las mismas disciplinas, debido a sus singularidades, entender la formación docente desde estas singularidades es entender las construcciones particulares que se dan en las diferentes culturas académicas y que repercuten en las concepciones y practicas pedagógicas de los profesores, logrando así un mayor nivel de pertinencia en las acciones formativas (Ibíd.: 103)

Ese mismo año, Mayor Ruiz (2003) publicó una serie de resultados acerca de las dinámicas formativas del profesorado universitario principiante (PUP), reflexiones en torno a la necesidad programas de inducción en el nivel dada la prácticamente inexistente formación inicial en docencia.

Entre los resultados más sobresalientes encontramos a las dos dinámicas de formación halladas: la autoformativa y la institucionalizada, y los problemas profesionales más comunes en este período.

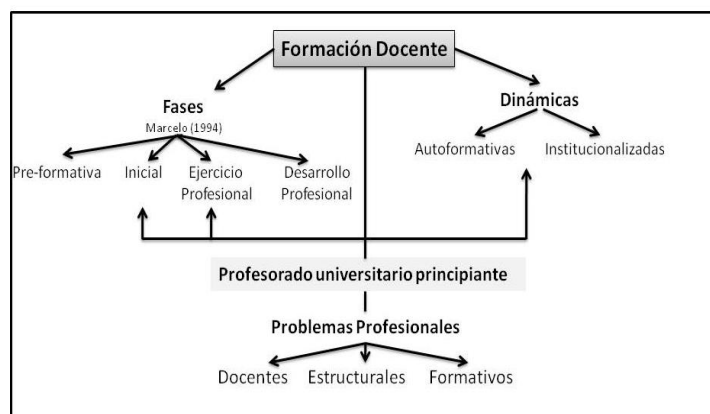


Figura 3.1. Fases, dinámicas y problemas profesionales del PUP (Mayor Ruiz, 2003)

En esta misma problemática el equipo de investigación por la autora mencionada (Mayor Ruiz, 2007), plantea las “debilidades formativas” que los profesores universitarios poseen respecto de su actividad docente en la Universidad de Sevilla. En su trabajo reflexionan además sobre las relaciones académicas, personales y disciplinares que se establecen en torno al profesor universitario y de cómo éstas además interactúan con el contexto particular de enseñanza. Esta red de dimensiones y contextos que vuelve compleja la tarea de formarlo pedagógicamente, plantea como necesaria la *construcción personalizada del conocimiento didáctico del contenido* (p. 15) como uno de los objetivos centrales de cualquier formación del profesorado universitario.

Nos resulta interesante mencionar los pilares fundamentales desde los cuales entienden la formación docente universitaria

1. La formación debe ser sentida por aquellos que la protagonizan, debe estar contextualizada en el centro de trabajo, debe ser reflexiva sobre su propia práctica, preferentemente colaborativa porque así las incertidumbre hacia lo nuevo son menores, debe estar asesorada y acompañada por colegas más experimentados según las temáticas a tratar

2. Una evaluación que justifica la formación cuando es entre colegas donde existe confianza y colegialidad, por ello se entiende como no fiscalizadora y dirigida a la mejora, en definitiva formativa; y además no debe entenderse como una actuación esporádica sino como un proceso continuo vinculado con la propia práctica.

3. Una innovación en la práctica y de la práctica como consecuencia del proceso de formación y de evaluación, que deriva en proyectos colaborativos para mejorar la docencia.

Desde estos pilares desarrollan una compleja investigación que se inicia en las necesidades formativas, y continúa con el análisis de diferentes realidades ligadas a la enseñanza, su impacto gracias a los procesos de formación llevados adelante y los mecanismos de asesoramiento puestos a disposición de los docentes, entre otros. En esta oportunidad destacamos especialmente la conexión entre el análisis de los procesos de formación y su impacto en la enseñanza universitaria, dada la necesidad reconocida de que ambas se relacionen informando una a la otra (Grossman y McDonald, 2008).

Entre los resultados de la investigación mencionamos la necesidad que plantean los docentes de *mejorar el proceso de aprender a enseñar desarrollando demostraciones prácticas de este quehacer docente y el impacto significativo del programa de formación, con aspectos más relacionados con el aula que con unidades organizativas de mayor nivel, despertando una mayor preocupación por determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y reconociendo la importancia de realizar un análisis más reflexivo y menos intuitivo de las tareas que se realizan en clase* (Mayor Ruiz, 2007: 282-283).

En otro de sus textos, Mayor Ruiz (2008) retoma la investigación realizada por Gibbs y Coffey (2001) *sobre el impacto de la formación inicial en 22 universidades de ocho países distintos* en la que concluyen sobre la existencia de contribuciones positivas de la formación inicial docente en la enseñanza, y establecen dos niveles necesarios que debería poseer toda formación pedagógica:

a) **Una formación inicial pedagógica** donde el profesor aprenda a enseñar. Con ésta se dota al profesor de un conjunto de estrategias para organizar una materia o área de conocimiento, es decir, se enseña a diseñar, desarrollar y evaluar la asignatura; así como fomentar dinámicas

*que favorezcan un aprendizaje significativo o profundo en los alumnos. El doctorado es un período idóneo para desarrollar parte de esta formación inicial. Cuando se analiza la formación inicial de los profesores poniendo el acento en los elementos sociales y culturales de la profesión docente se entiende este período como un proceso de interiorización y adquisición de normas, valores, modelos de conducta, etc. o, lo que es lo mismo, de la cultura profesional docente en la que se integran.*

*Uno de los objetivos de la formación inicial pedagógica del profesorado universitario es facilitar el desarrollo de actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico, pero además podemos destacar que debe:*

*– proporcionar información y recursos a profesores y departamentos para facilitar y mejorar su tarea docente e investigadora; – contribuir a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos;*

*– comprometer al departamento a mejorar constantemente la calidad de la docencia;*

*– enseñar a enseñar, promover la reflexión y el debate sobre la práctica docente (formación, planificación, metodologías, evaluación de la docencia);*

*– facilitar la solución de problemas docentes específicos;*

*– investigar sobre diferentes aspectos de la docencia universitaria,*

*– mejorar la relación con los alumnos y con los demás compañeros de departamento y facultad;*

*– acreditar, y aunque no garantiza una excelente docencia, facilita poder llegar a ser un buen profesor.*

*b) **Un programa de iniciación** llevado a cabo en los departamentos y/o centros. La preparación para la enseñanza en el período de iniciación o inducción hay que concebirla como un segmento del continuo del desarrollo profesional del profesorado. Este período constituye un espacio de tensiones y aprendizajes intensivos en el que se produce el tránsito, no siempre fácil, de estudiante a profesor. Se entiende como un período importante porque las competencias profesionales que se logren adquirir van a marcar, en muchos casos y de forma persistente, la identidad personal y profesional del profesor. Esta etapa formativa puede contemplar diferentes acciones formativas para el profesorado principiante: planes de acogida, sesiones de discusión sobre la materia, creación de situaciones de*

*enseñanza-aprendizaje o estudios de caso con otros profesores noveles, observaciones en el aula, grabaciones, o tutorización con profesores expertos, etc. Algunos programas de iniciación incluyen en su estructura el asesoramiento de los profesores principiantes por otros profesores con experiencia, mentores, que suelen pertenecer a la misma asignatura o área de enseñanza y que ejercen una labor de asesoramiento o acompañamiento en el proceso de aprendizaje de la enseñanza. (pp. 186-187)*

Como podemos observar, estas investigaciones dan cuenta de la necesidad de un aprendizaje profesional integrado, que supere el academicismo característico de la formación universitaria, consiguiendo, de esta manera, aprendizajes profesionales complejos que se conviertan en base o fundamentos fecundos y útiles en el inicio de la actividad profesional propiamente dicha. Las diferencias entre las actividades de investigación y docencia serán revisadas en el capítulo posterior, como un aspecto ya “institucionalizado” y ampliamente reconocido por la comunidad académica.

Por último, quisiéramos señalar, en función de la formación docente, las diferencias que demandan una formación profesional pedagógica como primera carrera profesional y una formación pedagógica que complemente una formación disciplinar en el nivel superior. Las demandas y los tratamientos de los contenidos pedagógicos y disciplinares son distintos, mientras que los primeros trabajarían en paralelo ambos conocimientos, los segundos, como es el caso del profesorado universitario, los trabajarán posteriormente, realizando una revisión, en todo caso, del conocimiento disciplinar profundo con el que cuentan.

### 3.3. El conocimiento docente y la inserción profesional

Se define a esta etapa profesional como la *transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores*(Vonk, 1996:115 en Marcelo, 2007: 29).

Esta etapa comprende generalmente los primeros años de empleo, cuando los nuevos empleados son socializados en la organización o en el rol, en este caso el docente. Entre los temas más importantes de etapa se encuentran: la supervivencia, el desafío, el choque y la construcción de competencias (Oplatka, I. Eizenberg, 2007:339).

Huberman (1993) también describe a los primeros años en la enseñanza como un período de supervivencia, por la incertidumbre y la complejidad a la que se deben enfrentar, y de descubrimiento, por el entusiasmo de iniciarse en un gremio profesional.

Los diferentes trabajos que se ocupan de esta fase exploran cómo los docentes construyen sus concepciones más o menos frágiles sobre qué es la enseñanza, sobre cómo usan el conjunto de herramientas en sus primeros ambientes de enseñanza y sobre la invención de nuevas estrategias para hacer frente a las nuevas situaciones o problemas, así como los mecanismos formales o informales de ayuda que encuentran (Ávalos, 2007).

Se sostiene en general, que un profesional novicio presenta una carga relativamente alta de experiencia de vida y muy poca, si es que tiene alguna, de experiencia profesional, además de la lejanía con la realidad práctica que suelen presentar los cursos de formación del profesorado. De esta manera, *un problema importante de un profesor novicio es absorber y asimilar el conocimiento profesional presentado en los cursos de formación del profesorado de tal forma que llegue a ser su conocimiento práctico personal que pueda ser posteriormente aplicado en la enseñanza* (Tamir, 2005: 6). Estos vínculos entre formación inicial e inserción laboral se ven dificultados, según las investigaciones, porque la formación docente pierde influencia mayoritariamente cuando el docente se inicia en la actividad (Marcelo, 2007).

En consonancia con esto, en su capítulo Marcelo (2008), plantea la necesidad de apuntar hacia la formación de profesores adaptativos y señala cómo las dimensiones de eficiencia e innovación cobran sentido en el profesor principiante:

- *el caso de los profesores principiantes, la dimensión **eficiencia** juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los profesores principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de forma eficiente. Los profesores principiantes quieren aprender cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, cómo gestionar grupos... En general están muy preocupados por los «cómo» y menos por los porqué y los cuándo. Aunque esta dimensión procedimental sea importante, la investigación nos muestra que por sí sola no conduce a un desarrollo profesional docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión **innovación** que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptarse a nuevas situaciones (Marcelo, 2008: 294, 2009)*

Esta necesidad de “recetas” prácticas se vincula con el anclaje del conocimiento experiencial de los docentes principiantes en el conocimiento adquirido en la educación formal, así como en las creencias y conceptos personales, es por ello que ese conocimiento es un conocimiento particular y concreto (Avalos y Aylwin, 2007). En este sentido, los autores consideran que los juicios particulares son conocimientos difíciles de transferir a otras situaciones, por ello, retoman a Shulman (1987) para reafirmar que no es suficiente el conocimiento de la disciplina y el contenido pedagógico adquiridos con la educación del profesor; y a la conclusión de Lortie (2002) sobre la construcción laboriosa que debe hacer cada docente para desarrollar maneras de percibir y de interpretar qué es lo importante'. (Ibíd.: 526).

En su trabajo desarrollan resultados parciales de la investigación que llevaron adelante sobre el examen de las percepciones de los docentes sobre su experiencia inicial y su opinión actual sobre sí mismos. En el artículo se refieren a la segunda parte de la investigación dónde estudian a 15 profesores noveles de las dos regiones administrativas de Chile desde una metodología cualitativa. Los profesores pertenecían a escuelas de todos los niveles (K-12) tanto en zonas urbanas como rurales y la información recogida se realizó a lo largo de 2 años: 2003-2004 (Avalos et.al, 2007: 516). Los profesores vieron sus primeros meses de enseñanza como una transición de mayor a menor inseguridad sobre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión de las diferencias individuales de los estudiantes, el aprendizaje, la disciplina en el aula, las rutinas de la escuela y las relaciones con los padres (Avalos et.al, 2007, Oplatkae. al,2007: 341).

En esta etapa la decisión de permanecer en la profesión depende de cómo interpretan estos primeros encuentros en la escuela, si el proceso es demasiado difícil, el profesor puede rechazar la profesión e irse (Scherff, 2008) pero si es gratificante, los profesores emprenderán la tarea de crecer profesionalmente.

Esta dificultad en el proceso se relaciona con la multiplicidad de tareas que debe emprender el iniciado, *adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados* (Marcelo, 1999).

Efectivamente, muchas dificultades que los profesores principiantes encuentran se relacionan con su necesidad o inhabilidad para ajustarse a las normas de la organización de la escuela y a sus integrantes (padres, estudiantes, comunidad, etc.). Todas las escuelas se posicionan con sus propias historias que existían antes de que los profesores vinieran a ellas y los nuevos profesores deben 'engancharse' inmediatamente al discurso y a los comportamientos establecidos. (Scherff, 2008: 1318)

Según esta autora, un desafío frecuente para los estudiantes es la posibilidad de reconciliar la pedagogía que aprendieron en su formación profesional universitaria con las realidades de la enseñanza: *Los educadores principiantes también comprenden la profesión desde los programas educativos, donde hay a menudo libertad para tomar decisiones, los climas del aula están abiertos al diálogo y colaboración, y se dan las condiciones de trabajo para consolidar relaciones personales. Una vez en las escuelas, los nuevos profesores encuentran a menudo un sistema de normas y de comportamientos que no coinciden con sus experiencias, iniciando una lucha y haciendo de manera personal su trabajo, mientras que a su vez se encuentran condicionados por los procesos de socialización de su institución* (Scherff, 2008: 1319).

Además de la necesidad de reconciliación entre su formación inicial y la realidad, esta última debe brindarles ciertas condiciones que les permitan mantenerse en la profesión. Kyriacou y Kunc (2007) concluyen en su estudio de las expectativas sobre la enseñanza que poseen los profesores noveles de escuela secundaria que existen cuatro factores que influyen en la permanencia de los profesores noveles:



-la gerencia de la escuela: particularmente el grado de apoyo que se recibe de los docentes expertos.

-las presiones de tiempo: específicamente la sensación de no tener suficiente tiempo para hacer el trabajo exigido a un estándar aceptable.

-el comportamiento de los alumnos: el grado de disfrute de los éxitos de los estudiantes en contraste con el mal comportamiento y desinterés de los estudiantes.

-una vida privada feliz: en especial la preocupación por la intromisión del trabajo en la vida privada. (Kyriacou y Kunc, 2007: 1253)

Al ser esta etapa un momento fundamental para la transmisión de la cultura profesional y la adaptación del docente a ese nuevo entorno social y profesional, el contexto le demanda cierto conocimiento previo del mismo por parte del principiante, ya que, su desconocimiento le dificultaría la adaptación, al no poder integrar eficientemente una cultura que no coincide con sus características del profesor principiante (Marcelo, 2007:31).

Esta adaptación que debe realizar el docente novel, esta transición entre la formación para la enseñanza y la enseñanza real en la sala de clase es un paso importante para muchos profesores principiantes, acompañado, como decíamos al principio, por la incertidumbre y la falta de confianza, si bien el docente se encuentra motivado, es idealista y entusiasta en su entrada a la profesión debe hacer frente al choque con la realidad, tiene poco tiempo para reflexionar y se siente abrumado e inseguro de cómo solucionar sus problemas, a menudo descienden sus expectativas para obtener el cumplimiento de los estudiantes. Precisamente entre los factores que afectan a las experiencias de profesores noveles son las expectativas y creencias poco realistas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la clase que fueron construidas durante la etapa de formación. La limitación de los programas educativos del profesor para preparar a sus estudiantes para las actividades y las tareas prácticas cotidianas en la enseñanza son atribuibles a las dificultades y a la incertidumbre del nuevo profesor (Oplatka, I. et. al., 2007: 341-2).

La relación entre el nuevo docente y su contexto laboral se establece entonces como una relación fundamental en esos primeros años de desempeño profesional, ya que el mismo se inserta *“en las comunidades educativas con creencias arraigadas fruto de su biografía personal. Este bagaje de conocimientos incluye: conceptos teóricos adquiridos en los institutos de formación docente; experiencias relacionadas con las competencias pedagógicas y relacionadas también con las escuelas cuando*

*ellos eran alumnos. Los profesores saben las acciones que realizan, pero a veces no son conscientes de las teorías que justifican su práctica docente, es importante que los profesores principiantes reflexionen sobre sus creencias y teorías que fundamentan sus acciones". (Zeballos, 2008)*

Es por ello que se debe cortar con el círculo 'vicioso' de la socialización perfecta (Marcelo, 2008:56) a través de la búsqueda de la reflexión y la indagación sobre la práctica, acompañados por otros actores educativos más experimentados.

Respecto a la participación en este procesos de otros actores, un estudio realizado sobre principiantes de jardines de infantes, con profesores de no más de 5 años de experiencia, sobre los roles significativos que tienen los demás actores escolares para los profesores noveles, se concluyó que estos últimos perciben al ayudante, al supervisor y al grupo de padres como factores críticos en su desarrollo profesional.

Principalmente los comentarios sobre los mentores se refirieron a la utilidad para el logro de las actividades de los nuevos docentes a través del establecimiento de tutorías y la "protección" de éstos brindándoles asesoramiento, aceptación, la amistad y respuestas positivas, a nivel emocional, los aspectos cognoscitivos de las relaciones de la tutoría, son escasamente considerados. Según el estudio, esta ausencia puede deberse al escaso tiempo que poseen para dirigir al nuevo profesor de manera profunda, en el caso del mentor, y del limitado conocimiento pedagógico que posee el ayudante. (Oplatka, I. *et. al.*, 2007: 350-1).

En este sentido, se afirma que "*los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes con la enseñanza"* (OCDE, 2005: 117 en Marcelo, 2009), en la medida que dichos programas presenten una continuidad con prácticas de enseñanza iniciadas en la formación (Nam-Hwa, 2008).

En relación directa con los profesores noveles universitarios Feixas (2002) los define como un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela.

A su vez, Mayor Ruiz (2008) plantea que poseen similares características que los principiantes de otros niveles en relación con sus vivencias de incertidumbre, inseguridad y aislamiento. Por este motivo los

principiantes universitarios recurren a la *imitación de otros profesores que considera modelos los hace continuar con el estereotipo tradicional existente en la docencia universitaria. La falta de marcos conceptuales alternativos supone un hándicap para afrontar innovaciones didácticas* (p. 178)

Al momento de sistematizar antecedentes, se reconoce abiertamente que la investigación en materia de docencia universitaria principiante es escasa, sin embargo, en su Tesis Doctoral referida a la temática, Feixas (2002) destaca tres investigaciones señeras en el contexto español y las estructura en la siguiente tabla:

ÁMBITOS	DE LA CRUZ(1991)	MIGNORANCE, MAYOR Y MARCELO (1993)	COLÉN, CANO, LLEIXÀ Y MEDINA (2000)
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cómo motivarles</li> <li>• despertar y mantener interés hacia la asignatura</li> <li>• acomodarse a los conocimientos previos de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cómo motivarles</li> <li>• atención individualizada</li> <li>• relación profesor-alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conocer los intereses de los alumnos</li> <li>• relación profesor-alumno</li> <li>• conocer técnicas de motivación y de tutorización</li> </ul>
ASIGNATURAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dominio materia</li> <li>• cantidad contenido</li> <li>• ritmo exposición en clase</li> <li>• planificación y organización de la docencia</li> <li>• falta de tiempo para preparar clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• presentar la enseñanza de forma creativa</li> <li>• confección de pruebas de evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dominio de algunos aspectos de planificación y evaluación del alumnado</li> <li>• respecto a aspectos de evaluación: identificar la preparación previa de los estudiantes, llevar a cabo una evaluación continua, seleccionar el tipo de prueba apropiada en cada situación, o evaluar su propia docencia</li> <li>• uso de recursos audiovisuales y otras tecnologías en el aula</li> </ul>
TAREA DEL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compatibilizar docencia e investigación</li> <li>• falta experiencia y preparación</li> <li>• angustia antes de iniciar las clases</li> <li>• falta tiempo para cumplir demandas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compatibilizar docencia e investigación</li> <li>• falta tiempo para preparar materiales y leer libros y revistas especializadas</li> <li>• innovación de medios didácticos, recursos, metodología, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• establecer relaciones con otras asignaturas</li> <li>• planificar actividades de los alumnos y establecer normas de clase pactadas con los alumnos</li> <li>• organizar y distribuir el tiempo</li> <li>• organizar actividades y prácticas de aplicación a la realidad</li> </ul>
CONTEXTO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• falta coordinación con profesorado</li> <li>• falta apoyo institucional</li> <li>• falta material didáctico</li> <li>• limitaciones en la infraestructura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• falta de material e infraestructura para investigar (en estudios de ciencias)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• necesidad de formación en aspectos metodológicos</li> </ul>

Tabla 3.1. Problemática del Profesorado novel universitario (Feixas, 2002)

La investigación que llevó adelante la autora mencionada, pretendía conocer, entre otras cuestiones, las dificultades con que se encontraba el profesorado novel de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), durante los primeros años de desarrollo profesional, en vistas a la toma de decisiones futuras para su formación pedagógica.

Como población en estudio trabajó con todos los becarios, ayudantes y asociados con menos de tres años de experiencia docente en la Universidad. Se presentan a continuación los resultados considerados más significativos, dados los datos obtenidos en nuestra investigación:

*- Los problemas del profesorado asociado, ayudante y becario son relativamente diferentes en cada caso. Al profesor asociado le preocupa no poder atender las tareas de investigación y las doctorales con la misma dedicación que las tareas docentes, así como encontrar vías de financiación para la investigación. El profesor ayudante está más preocupado por su relación con los compañeros y su integración en un grupo de investigación. Los becarios son los que menos problemas manifiestan dado que la mayoría empieza gradualmente a impartir docencia en el segundo o tercer año de la beca.*

*- De acuerdo con el ámbito científico, los profesores de ciencias experimentales y tecnologías son el colectivo que muestra más problemas de planificación de la enseñanza, de gestión de los recursos didácticos, de estrategias metodológicas y de organización de la clase. A los profesores de ciencias de la salud les preocupa más publicar los trabajos de investigación, pero también manifiestan dificultades para evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Los profesores de ciencias sociales declaran que los principales problemas son no tener suficiente conocimiento de la asignatura que enseñan. Los de ciencias humanas son los que manifiestan tener menos problemas.*

*- Los profesores noveles opinan que las aulas están masificadas, lo cual impide trabajar en grupos y tener un trato más humano con los alumnos. Reclaman más recursos, reducir el contenido de la materia, utilizar metodologías innovadoras, minimizar el peso de la evaluación, etc. Muchos profesores noveles cambiarían la manera de impartir las clases, no obstante se encuentran con temarios preparados por otros profesores, y con poca autoridad, falta de experiencia y/o credibilidad para modificarlos. La investigación es considerada como una gran responsabilidad que cabe atender con una dedicación idéntica a la de la docencia*

*-los profesores noveles sienten la necesidad de un apoyo a la docencia y reclaman que la formación sea obligatoria o que por lo menos haya mayor oferta.*

Esta necesidad de apoyo que reclaman los profesores universitarios principiantes se manifiesta en la investigación llevada adelante por Gros Salvat y Romañá Blay (2004), en la que concluyen de manera similar con la desarrollada anteriormente: “la mayoría de los profesores entrevistados piensa que debe haber un proceso de aprendizaje centrado sobre todo en cómo dar la materia más que en el contenido de la misma” (p. 84).

Un fragmento muy gráfico de uno de los principiantes estudiados citado en su trabajo da cuenta de esta situación de ‘soledad’ que viven los nóveles al momento de insertarse profesionalmente: *«A la gente se la echa a los leones sin el menor escrúpulo, la gente acaba la carrera, le dan una beca de investigación y a los seis meses, como me ocurrió a mí, los sueltan a una clase con cien alumnos y “haz lo que quieras”»* (Profesor 12). *Efectivamente, esta es una forma habitual de convertirse en profesor universitario. «¿Profesor?» ... Quizás sería más acertado decir que esta es la forma en que se comienza a dar clases en la universidad* (Gros Salvat-Romañá Blay, 2004: 81).

Entre las experiencias opuestas a la anterior en el trabajo presentado párrafos arriba, Mayor Ruiz (2008) expone diferentes experiencias de formación del profesorado universitario novel en desarrollo en universidades españolas. Y profundiza en un apartado sobre la experiencia de formación de principiantes que lleva adelante la Universidad de Sevilla. Sostiene que el programa ha buscado fomentar la creación “de grupos de formación (denominados equipos docentes), surgidos en el entorno de los departamentos, y que estén compuestos por un profesor mentor o profesor con más de cinco años de experiencia y varios profesores principiantes (entre tres y cinco).”

Entre los objetivos principales orientados hacia los principiantes encontramos:

- Ser conscientes de las necesidades docentes, identificadas por los alumnos, por los colegas y auto-percibidas.
- Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando los modelos básicos de enseñanza.
- Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes.
- Valorar las aportaciones y críticas de otros compañeros como contribuciones a una mejora de las competencias docentes.

Se plantean además objetivos relacionados con los mentores y referidos al equipo de trabajo en su totalidad, en relación con este último destacamos:

-Potenciar en el seno de los departamentos la formación de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación colaborativas.

– Intensificar las oportunidades de conversar e intercambiar experiencias docentes con otros compañeros.

Como conclusiones del planteo se sostiene la necesidad por parte de los principiantes del apoyo y asesoramiento de profesores más experimentados y pertenecientes al mismo campo disciplinar, el departamento como espacio de colaboración adecuado (Mayor Ruiz, 2008).

Con similares conclusiones Patrick, Elliot, Hulme, y McPhee, (2010) discuten el papel de las experiencias de inducción de profesores principiantes en Escocia. Se destacan los aportes referidos a los elementos informales que forman parte de todo proceso de inducción, como ser la camaradería entre los participantes, la buena comunicación y el buen clima en el lugar de trabajo, aspectos todos subestimados por las investigaciones más tradicionales. Se resalta también las buenas relaciones entre los docentes más experimentados y los principiantes como aspecto fundamental en la inculturación profesional, dichas relaciones que generaron funcionamientos profesionales cohesivos, de gran apoyo para los principiantes.

Por último, se menciona la experiencia que desde el año 1998 se viene desarrollando en la Universidad Nacional del Nordeste, dentro del programa denominado "Formación Docente Continua". Dicho programa forma parte de los Programas Centrales del Rectorado de la universidad y fue creado por Res. N°690/98-C.S. Constituye una estrategia de mejoramiento de la práctica pedagógica de los docentes pertenecientes a todas las Unidades Académicas de la Universidad y se deriva de una de las líneas del Programa de Cambio Curricular.

Su propósito general es el de implementar la formación docente como una estrategia institucional continua, por medio de acciones de diferente índole, propósitos, duración y cantidad de destinatarios, conformando un programa destinado al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

Desde 1998, el Programa ofreció formación de posgrado en pedagogía universitaria a través de Cursos y también de Carreras de Posgrado (Especialización y Maestría en Docencia Universitaria, ambas acreditadas por la CONEAU según Resoluciones N° 294/04 y 061/06).

Además de los Cursos y Carreras se han organizado y llevado a cabo Jornadas de Comunicación de Experiencias Pedagógicas Innovadoras que han convocado a una cantidad significativa de docentes de distintas Unidades Académicas de nuestra Universidad. En ellas se presentaron comunicaciones que dan cuenta de las prácticas de enseñanza en curso en el aula universitaria así como de experiencias referidas a las nuevas demandas y escenarios que atraviesan al sistema universitario.<sup>3</sup>

Es válido mencionar que este programa no ha realizado procesos de investigación respecto del impacto que el mismo tuvo en la enseñanza universitaria.

---

<sup>3</sup> Ver [http://www.unne.edu.ar/institucional/formacion\\_docente\\_continua.html](http://www.unne.edu.ar/institucional/formacion_docente_continua.html)



### 3.4. Desarrollo profesional: el conocimiento en la práctica

Este tercer apartado trabajaremos principalmente la relación entre el conocimiento y la práctica de enseñanza, sobre cómo los docentes desarrollan, construyen, de-construyen su conocimiento profesional a partir del aprendizaje, y la reflexión práctica, aprendizaje y reflexión 'de', 'en' y 'para' la acción.

Y empezar a comprender esta etapa, implica reconocer junto con Marcelo García (2011), el contexto mítico en el cual se ubica al desarrollo profesional del conocimiento práctico. El autor menciona que *“se postula que la práctica hace al docente mucho más que la teoría adquirida en la formación inicial. Desde esta perspectiva, se otorga un valor “mítico” a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar (Marcelo García, 2011:56).”*

A su vez, al decir de Imbernón (2009: 42-43)), la noción de desarrollo profesional del profesorado se entiende como *cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión*”. Plantea 5 grandes líneas de actuación para ilustrar el desarrollo profesional y su formación permanente:

- La **reflexión práctico-teórica** sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa.
- El **intercambio de experiencias entre iguales** para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado.
- La **unión** de la formación a un proyecto institucional de cambio de la escuela.
- La formación como **revulsivo crítico** a prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo estatus, etc., y a prácticas sociales como la exclusión, la intolerancia, etc.
- El **desarrollo profesional del centro educativo** mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) ala innovación institucional.

Como se puede apreciar, y sostiene el autor, *“la formación para ese desarrollo profesional en el profesorado se apoyará en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes (...) realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional”* (Imbernón, 2009: 34-35).

Por otro lado y en relación con el desarrollo profesional del profesor el MEC (1992: 35) planteaba que se la podría definir como «cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades». (en García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001: 31)

En similar orientación, Marcelo (2009b) entiende que el desarrollo profesional de los profesores es un proceso individual y colectivo que se da en el contexto laboral a través de experiencias tanto formales como informales. El autor sostiene que el concepto de “desarrollo profesional” se ha venido modificando a partir de la evolución en la comprensión de los procesos de enseñar a aprender.

A su vez, relaciona el concepto con el de identidad profesional, cuestión que ahondaremos en el siguiente capítulo, como una construcción profesional influenciada por el contexto institucional y las políticas educativas entre otros aspectos de índole personal y experiencial.

En relación con la actividad docente, Alliaud (1998) considera a la docencia como una *actividad que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un aprendizaje de oficio ligado directamente con la acción que sólo acontece en la medida que se realiza: el maestro aprende a enseñar enseñando pero también aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar*. En su artículo “El maestro que aprende” sostiene que los docentes no sólo enseñan actualizando los contenidos y las técnicas que hayan podido aprender sino también se basan en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser.

La práctica docente representaría entonces, la oportunidad para que los profesores manifiesten su conocimiento y, al mismo tiempo, se

convierta en la fuente necesaria para la construcción reconstrucción del mismo (Montero, 2001).

Montero, plantea además, una serie de vínculos entre conocimiento y acción (2001: 199 y ss), de los cuales se rescatan dos, relacionados directamente con el desarrollo del conocimiento docente y la práctica pedagógica:

- La comprensión como fruto del conocimiento es condición necesaria pero no suficiente; el conocimiento de los profesionales no sólo tiene como misión resolver problemas ligados a su ámbito de competencia sino crecer en la continua experimentación de soluciones a través del análisis de su acción; "juicio y actuación constituyen características definitorias de la identidad " del quehacer profesional, estrechamente ligados a sujetos individuales actuando en marcos institucionales.

- La inversión de términos, la valoración de la experiencia para la construcción de conocimiento presente en la importancia otorgada al conocimiento práctico, conocimiento alternativo elaborado desde los presupuestos de una racionalidad que pone de relieve el papel activo de los profesores en la construcción de su conocimiento profesional. El juego de interrelaciones entre ambos tipos de conocimiento -formal y práctico- y la acción.

En consonancia con este planteo Pérez Gómez (2010) sostiene que la formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica. Estas relaciones nos permiten adentrarnos en la investigación sobre el desarrollo profesional docente, el aprendizaje de la práctica de docentes experimentados y en sus modos de actuar, conocer y desarrollarse profesionalmente

Las diferentes maneras de estudiar el desarrollo profesional docente han sido sistematizadas en un trabajo de Hilda Borko (2004), quien presenta un mapa de situación de las investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional docente. Establece en primer lugar los componentes de cualquier sistema de desarrollo profesional, a saber:

- El programa de desarrollo profesional;
- Los profesores, quienes son aprendices en el sistema;

- El facilitador, quién guía a los profesores en la construcción de nuevos conocimientos y prácticas; y
- El contexto, en el cual el desarrollo ocurre. (Borko, 2004:4)

Según la autora estos elementos y sus relaciones han sido estudiados de múltiples formas. En función de esta variedad los ha organizado en tres fases organizadas consecutivamente en pos de proporcionar el desarrollo.

**Fase 1:** las investigaciones se centran en un programa de desarrollo profesional individual únicamente, en las que no se estudian a los facilitadores ni al contexto.

**Fase 2:** las investigaciones estudian al programa y a los facilitadores, explorando las relaciones entre ellos.

**Fase 3:** el foco de la investigación se amplía ya que se compara los programas de desarrollo profesionales,

Los investigadores estudian las relaciones entre los cuatro elementos del sistema de desarrollo profesional.

Presentado este encuadre general de la temática, nos adentramos concretamente en las investigaciones relevadas. Entre las líneas de investigación sobre el desarrollo profesional docente, encontramos a las investigaciones que trabajan con los docentes expertos como sujeto de estudio. Previo a este abordaje conviene aclarar que las diferentes investigaciones reseñadas tratan de manera indistinta o diferenciada a la noción de “experto” o de “experimentado”, en cualquier caso el presupuesto de antigüedad está presente, sin embargo, en algunos casos, la experticia se vincula con la capacidad y el dominio didáctico del contenido disciplinar, de los conocimientos contextuales, institucionales, la afectividad y los vínculos interpersonales.

En primer lugar, numerosas investigaciones afirman que los profesores experimentados tienen a favor y en contra la rutinización y automatización de su conocimiento, como aspectos importantes de las complejas tareas de la enseñanza que realizan. Al tener un rico conocimiento de las situaciones del aula, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar la lección e interpretan automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en el aula y actúan en consecuencia, siendo esto, al mismo tiempo, un obstáculo para la reflexión sobre sus propias prácticas, por ver las cosas desde una nueva perspectiva o por aprender nuevos enfoques en la instrucción (Borko y Putnam, 1996: 228).

Esto se refleja en el trabajo de Clemente y Ramírez (2008), quienes retoman la teoría de Elbaz (1983), sobre el conocimiento práctico del profesor, haciendo hincapié en los tres niveles de organización de dicho conocimiento: las reglas prácticas, los principios prácticos, y las imágenes. Estudian las expresiones narrativas sobre la práctica de profesores de siete escuelas de la ciudad de Salamanca y concluyen que los profesores expresan su conocimiento práctico principalmente a través de las reglas prácticas. Esta tendencia implica que al narrar la práctica a través de esta categoría los profesores demuestran cierto nivel de regularización, puesto que establecen regularidades en sus procedimientos y poseen un mayor grado de conciencia de lo que se está haciendo. Ambas características tienen cierto grado de racionalización, sin embargo, sin convertirse en algún conocimiento teórico.

Para los autores, la importancia de la expresión de los profesores principalmente a través de reglas prácticas, revela que los profesores tienen niveles de representación de su práctica con cierto grado de preparación: una regla significa regularidad en la acción y menos especificación. Sin embargo, estas expresiones no alcanzan a ser principios, no expresan su conocimiento práctico con el grado de formalización que permitiría caracterizarlo como conocimiento teórico, y por lo tanto, sostienen la dificultad de saber en qué teorías basan su práctica.

En la misma dirección Mena Marcos y sus colaboradores (2008) estudiaron cómo los profesores experimentados reflexionan sobre su propia práctica docente a partir del análisis de artículos publicados al respecto en revistas especializadas con la intención de entender cómo los profesores articulan las reflexiones y cómo realizan un proceso de aprendizaje de su propia práctica interpretándola para su cambio o mejora.

Los resultados demuestran mucha variabilidad en las reflexiones. Pudieron identificar 13 patrones diferentes, sugiriendo que no existe un formato bien definido o fijo sobre cómo los profesores reflexionan sobre su trabajo. Por otra parte, pocos patrones estaban completos, es decir, pocos se asemejaban y cubrían todos los componentes del ciclo reflexivo identificado en diversos modelos de reflexión. Las reflexiones se concentraron en los resultados y las realizaciones del trabajo del profesor, más que en el proceso de obtener estos resultados; y se mencionaron pocos obstáculos. Las reflexiones de los docentes eran narrativas y solamente en raras ocasiones relataban en detalle las acciones pasadas. Muy pocos artículos incluyeron una reconstrucción o una revisión

evaluativa y crítica de lo que fue hecho, refutando la idea de una interpretación cíclica de la reflexión (Mena Marcos *et.al.*, 2008: 108).

Frente a similares resultados Zwarta y su equipo (2008) proponen el 'peer coaching', como actividad colegiada que mejoraría el desarrollo profesional de profesores experimentados a través de la experimentación, la observación, la reflexión, el intercambio de ideas profesionales, y compartiendo la solución de problemas. Ya que según los autores, el asesoramiento o acompañamiento de un par proporcionaría tal oportunidad, y la evidencia empírica demuestra que el uso de esta estrategia mejora la eficacia en la actividad de enseñanza (Zwarta *et.al.*, 2008: 982).

A su vez, y también en relación con la eficacia de la enseñanza, pero desde otra dimensión de análisis, se menciona una investigación llevada adelante con docentes expertos con el objeto de identificar las habilidades de comunicación y las motivaciones de profesores expertos. Los autores exploraron las diferentes habilidades comunicativas de los profesores con sus estudiantes, y obtuvieron como resultado la relación entre la motivación y dichas habilidades para la correspondiente influencia en el interés y la actitud de los estudiantes, y la construcción de una atmosfera de aprendizaje y diversión exitosos (Abdul *et al*, 2010: 567).

En otra investigación que reseñaremos a continuación se concluye que los profesores expertos poseen habilidades metacognitivas y reflexivas desarrolladas, además de un uso eficaz de las estrategias de enseñanza. Estamos hablando de una investigación realizada comparando profesores expertos, con experimentados, interesante diferencia que se fundamenta en la identificación de profesores con antigüedad, pero, en el primer caso, valorados por ser buenos docentes y en el segundo caso por no serlo.

Los autores sostienen que las diferencias entre el experto y el experimentado consisten tanto en el número de eficientes/ineficientes estrategias implicadas en la enseñanza y en la intensidad (frecuencia) en el que estas estrategias se emplean. Entienden que el experto, a diferencia del experimentado, utiliza un gran número de estrategias eficaces con mucha frecuencia.

Además identificaron que existen en los experimentados ciertas teorías erróneas acerca de la enseñanza y sobre los estudiantes, además de un escaso conocimiento de la pedagogía general, componentes atribuibles al CPD, vinculados a la deficiente aplicación de las estrategias de enseñanza con las que están familiarizados. Por el contrario, los expertos poseerían

conocimientos adecuados sobre la enseñanza aumentando la eficiencia en el acto didáctico.

Coinciden con investigaciones precedentes en afirmar que los expertos reflexionan sobre sus prácticas de manera más frecuente y son capaces de articular estas reflexiones con su práctica, pero a su vez estas reflexiones están en relación (calidad) con las teorías que tienen sobre enseñanza.

Nos resulta más que importante esta investigación ya que vincula el conocimiento de la enseñanza con la capacidad de reflexión y con la efectividad de las prácticas docentes.

Otro modo de dirigir la mirada hacia los docentes insertos en la actividad, es la comparación entre éstos y los principiantes. Este modo de abordar el conocimiento profesional docente posee una cuantiosa serie de estudios en sus antecedentes. En esta oportunidad haremos hincapié en los resultados obtenidos sobre el conocimiento profesional y su desarrollo en el profesor con experiencia.

Krull, E.; Oras, K. y Sisask, S. (2007) establecieron siete diferencias entre docentes noveles y experimentados a partir de los comentarios e interpretaciones que estos hacían de las experiencias de clases, sobre la hipótesis que estas diferencias estarían indicando el desarrollo del conocimiento docente.

De esta investigación realizada con profesores estonios surgieron diferencias centrales entre docentes expertos y principiantes:

- los profesores expertos notan más acontecimientos de la sala de clase según lo reflejado en sus comentarios que los profesores principiantes, y son más reflexivos y habladores en sus comentarios sobre la lección observada.
- Los profesores expertos producen aproximadamente dos veces más interpretaciones en sus comentarios que sus colegas principiantes. También, el número de palabras en los comentarios de los profesores expertos fue dos veces más alto.
- el análisis de los comentarios sobre la enseñanza y el aprendizaje reveló que los profesores expertos produjeron más ideas sobre modos integrados de actividades de enseñanza y de aprendizaje en la sala de clase que los profesores principiantes.
- la comparación de los comentarios de los profesores sobre los acontecimientos específicos de la sala de clase reveló que los profesores expertos perciben y procesan probablemente más los detalles y las características sobre la información del aprendizaje, dirigir los aprendizajes

de sus estudiantes, realzar la retención y la transferencia del aprendizaje, entre otras(ibíd.:1047).

Otra de las investigaciones que quisiéramos recuperar dentro de los antecedentes de esta línea de trabajo es la realizada por Nasri *et al*(2011), en la que se compararon diferentes constructos personales entre profesores de ciencia principiantes y expertos. Los resultados de esta investigación se vuelven relevantes debido a que centran las diferencias entre uno y otro grupo en las estrategias de enseñanza. Sostienen que pudieron observar claramente que los profesores expertos utilizan estrategias inductivas para la enseñanza, mientras que los principiantes se centran en metodologías deductivas. Esta diferencia en estilos metodológicos entre uno y otro grupo será retomado en los análisis y resultados de nuestra investigación, planteando posibles hipótesis que las justifiquen desde el estado de desarrollo del CPD y particularmente del CDC.

Otro artículo a mencionar es el que se reseña una investigación entre expertos y novatos respecto de la construcción del *habitus* profesional (San Martín y Quilaqueo, 2012). Si bien el contexto de estudio son las escuelas rurales de comunidades mapuches de la región de La Araucanía, en Chile, resultan relevantes las diferencias planteadas en función de estas categorías, al entenderlas como propias de las etapas docentes más allá del nivel educativo donde se desempeñen los profesores. En la investigación se analizan las diferencias postulando que las mismas desaparecen en la medida que el profesor principiante adquiere el *habitus* del profesor experimentado.

Respecto de estos resultados, los autores señalan que el *habitus* profesional del profesor principiante se caracteriza por un proceso de incorporación paulatina al medio profesional mediante relaciones intersubjetivas con los profesores experimentados. Se observa que este *habitus* es construido en las relaciones intersubjetivas que ocurren entre profesores, de tal forma que el profesor principiante elabora su saber pedagógico en la interacción de su práctica cotidiana.

En coherencia con los resultados obtenidos en nuestra investigación para el período de investigación del doctorado, son estas relaciones intersubjetivas las que forman al principiante para la enseñanza en los contextos concretos de ejercicio de la profesión docente. Y al decir de los autores, “...de esta manera, se superpone la realidad del profesor experimentado, que se fundamenta en un saber práctico, sobre la realidad



*del profesor principiante...en este punto, la construcción del saber pedagógico está determinada por las relaciones intersubjetivas, pues esta construcción requiere de flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción y reconocimiento en contextos histórico-institucionales y sociales presentes en la intersubjetividad” (San Martín y Quilaqueo, 2012:67).*

Dando cierre a este apartado donde recorrimos diferentes momentos de la profesión docente y los presupuestos ligados a su conocimiento profesional, parece importante señalar lo complejo del procesos de enseñar y aprender, y al desarrollo profesional docente como una de sus piezas claves (Vaillant y Marcelo, 2009).

Entendiendo además que la profesión docente es una “profesión del conocimiento” y que dicho componente ha legitimado la profesión docente, cuyo compromiso con la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes ha justificado su trabajo (Marcelo García, 2011).

Al decir del autor antes citado: *“para que ese compromiso se siga renovando, antes era necesario –y ahora resulta imprescindible- que los docentes –como también sucede con muchos otros profesionales- estén convencidos de la necesidad de ampliar, profundizar, mejorar su competencia profesional y personal”,* entendemos que en reflexiones como estas se confirma una investigación como la que estamos presentando.

Luego de haber recorrido estos tres momentos profesionales de la docencia en general y de la docencia universitaria en particular, necesitamos avanzar hacia la concreción de nuestros sujetos en estudio planteado el contexto concreto de desarrollo profesional y, las relaciones y construcciones que se establecen entre ese contexto y la identidad profesional de los profesores universitarios.



## Capítulo 4

### Identidad Profesional y Profesorado Universitario

---

Luego de haber recorrido los diferentes programas de investigación en la enseñanza y, específicamente, la línea de investigación sobre el conocimiento profesional docente, nos pareció pertinente, a los fines de este trabajo presentar un apartado que profundice en el contexto de investigación: la universidad, y en el sujeto de investigación: el profesor universitario. Pretendemos abordar esta sección desde la construcción de una “malla” conceptual particular que si bien retoma aspectos ya desarrollados, relaciona otros diferentes con el objetivo de comprender mejor el objeto de estudio construido y los fundamentos desde los cuales nos posicionamos.

En este sentido ubicamos al profesor universitario y su conocimiento desde la noción de identidad profesional. Uno de nuestros presupuestos teóricos establece que toda profesión social implica, a su vez, determinadas notas de identidad profesional. En particular, a partir de las lecturas realizadas, consideramos que la docencia en sentido amplio y la docencia universitaria en sentido estricto suponen características o componentes identitarios propios de dicha actividad, entre los cuales encontramos al conocimiento profesional docente.

Para abordar mejor estas relaciones, iniciamos el recorrido de este apartado con un desarrollo de la noción de identidad en primer término, identidad profesional en segundo, e identidad profesional universitaria en tercer lugar.

## 4.1. La identidad y la identidad profesional docente

**E**ntendemos que el término identidad es un término polisémico y complejo desde el cual se han desarrollado diferentes aportes principalmente psicológicos y sociales. Como concepto se reconoce su surgimiento en la modernidad, junto con los procesos de subjetivación sociales vividos en ese período de tiempo, cuando el giro antropocéntrico acaecido se desprende de las miradas medievales.

Se encuentra íntimamente relacionado con la ontología de los sujetos, su “ser” permanente más allá del transcurrir del tiempo y a *las relaciones entre dos elementos a través de la cual se establece la semejanza absoluta que reina entre ellos permitiendo reconocerlos como idénticos, y a la delimitación que asegura la existencia en estados separados, permitiendo circunscribir la unidad, la cohesión totalizadora indispensable a la capacidad de distinción. Se relaciona con la constancia, la unidad y el reconocimiento de lo mismo. Ser, ser uno, reconocer el uno (Gewerc, 2001:4).*

Si bien esa permanencia no es absoluta ya que lo identitario está a su vez condicionado por el tiempo y el espacio en los que el individuo se desenvuelve, conlleva sí una serie de relaciones dialécticas, cierta estabilidad y a su vez capacidad de cambio o evolución, cierta particularidad y similitud con identidades construidas grupalmente, socialmente y/o institucionalmente. Específicamente en una persona, su identidad permite que se la ‘identifique’ como esa persona y no otra (Cillier, 2010), aunque mantiene cierta estabilidad que permite estas identificaciones, este proceso es entonces también dinámico. La teoría post-estructuralista entiende que nuestras relaciones con el mundo y las personas, nuestras opciones, las prácticas y el lenguaje crean, construyen y reconstruyen constantemente nuestra identidad (Soreide, 2006: 30).

Para profundizar en la comprensión de la construcción de identidad humana, se parte de considerar un tapiz que entreteje las relaciones y dinámicas vinculares; proceso en el que sucede la organización de lo intrínseco de la persona, su mismidad y sus posibilidades como sujeto (Agudelo Pasos, 2009: 23).

Sumado a lo anterior, Bernal (2003) plantea que existe otra paradoja en el proceso, ya que por un lado el mismo lleva a la segregación, la independencia, la individuación, pero que estas instancias de individuación no pueden realizarse sin la participación de los otros sujetos. Para el autor,

la identidad es una construcción que cada sujeto va realizando a partir de múltiples interacciones con otros sujetos en entornos determinados. Por otra parte sostiene que *la noción de identidad personal tiene sentido para representar esa realidad fenoménica por la cual el individuo unifica, reunifica, la diversidad de potencialidades, caracteres y personajes que moran en cada ser humano* (p.138).

Siguiendo con este proceso se entiende que como construcción entonces, se realiza a partir de las interacciones de los sujetos con los diferentes contextos. Dicha interacción se da a través de dos movimientos, el sujeto se identifica con determinados objetos/sujetos externos y a su vez lo “externo” le atribuye características que éste incorporan, es decir, *la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (...) nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él* (Bolívar et. al., 2004:2).

Este proceso de atribuciones e identificaciones es complejo y se desarrolla en marcos sociales, geográficos y temporales, en los cuales los sujetos van dando sentido a esa construcción, a esa doble interacción.

Swennen et al (2010) desarrollan una posición sobre la identidad en sentido amplio que nos gustaría mencionar en este apartado. Los investigadores se basan en un trabajo de Holland et al (1998), en el que se plantea una noción antropológica de identidad desde la que se entiende como una construcción social de uno mismo, que se manifiesta de manera diferente en los procesos y las tradiciones en los que participan los sujetos, procesos y tradiciones presentes en diferentes ‘mundos figurados’.

A su vez toman la noción de Lave y Wenger (1991) sobre ‘comunidades de práctica’ y entienden que la identidad de los sujetos es construida por la implicación en esas comunidades de práctica a las que pertenecen, la identidad de los sujetos es influida y a la vez influye a estas comunidades.

Complementando esto, la cercana conexión entre la identidad y la práctica es articulada por Wenger (2001) en su trabajo de comunidades de la práctica. Él señala cómo la identidad se desarrolla a través de la participación en comunidades específicas, y en relación con otros miembros de la comunidad. El sujeto va desarrollando capacidades, ideas, posiciones relacionadas con esa comunidad de la que va formando parte.

Ese desarrollo comprensivo hacia la comunidad de la que se forma parte, sólo es posible a partir de un desarrollo comprensivo de la propia

identidad personal, en ese doble juego de “me comprendo-comprendo a los otros” es que se habilita la posibilidad de *compartir misiones y visiones de futuro, generar espacios de libertad y empatía, comunidades, investigación y acción cooperativa para abordar problemas y plantear proyectos comunes por los que merezca la pena luchar* (Velado Guillén et al, 2001: 674).

Por lo tanto, podemos afirmar que está totalmente superada la visión que entiende que la identidad pueda ser solamente algo interior, al decir de Watson (2006: 509), la identidad es necesariamente relacional, se construye con reconocimientos de lo similar y lo diferente entre nosotros y los otros. Quiere decir que la identidad tiene solamente significado dentro de una cadena de relaciones. Este desarrollo entre identidad personal y sus contextos, nos conduce al momento de plantear lo que se entiende por identidad profesional, identidad colectiva determinada que forma parte de la identidad de un sujeto que si bien la comparte con otros, también la hace suya de manera singular.

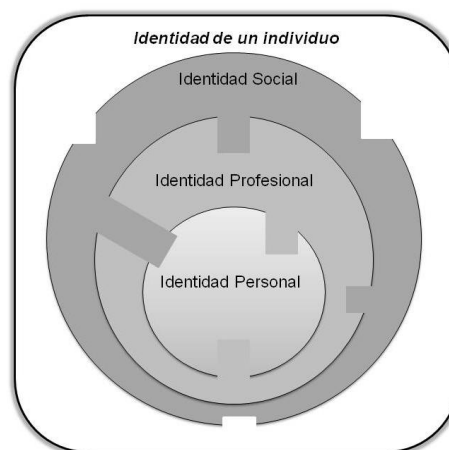


Figura 4.1 Tipología de las Identidades

Precisando entonces este concepto, entendemos que la identidad profesional es la manera en que los individuos se relacionan entre sí, dentro de un grupo o de un colectivo social y laboral; es esa identidad la condición de emergencia de las identidades personales y es el resultado del carácter intersubjetivo de la identidad en la medida en la que, para distinguirse de los demás, debe también ser reconocida por los otros. En este sentido se sostiene que la auto-identificación es condición para la unidad de la persona misma que se apoya sobre la pertenencia a un grupo y sobre la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones (Villa Lever, 2001). Son precisamente estos contextos los que interaccionan con el individuo y con el grupo de individuos que pertenece a una profesión.

Las notas de identidad de una profesión la componen los sujetos integrantes de la misma, su entornos institucionales y la sociedad en general que atribuye también diferentes roles y espera de los “profesionales” determinadas actuaciones y características, *la identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad*

*social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta a la vez, de la adhesión*

*a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional (Cattonar, 2001, 2002 en Bolívar et. al., 2004: 3-4).*

Gros Salvat y Romañá Blay (2004) también plantean que el concepto de "identidad profesional" da cuenta de procesos de permanencia, de la constancia, de unidad y de reconocimiento de uno mismo. En la misma línea que Bolívar, sostienen que *la noción de identidad profesional nos remite a aquellos aspectos que identifican a los sujetos con su profesión y que les permiten reconocerse. La noción de identidad, a diferencia de la idea de rol, introduce la dimensión personal vivida, psíquica, pero también la vida social. En este sentido, lo personal y lo social se entremezclan y se construyen constantemente* (p. 120).

Navarrete (2008) estudia la *identidad profesional de los pedagogos en México y entiende que la misma es la forma en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un campo disciplinar, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación. Por lo tanto, ésta se crea alrededor de un campo específico de labor reconocido socialmente junto con individuos miembros de tal grupo, cuya característica es compartir dicha representación social de la profesión y su sentido de pertenencia* (Ávila y Cortés, 2007).

Los autores advierten que en la identidad profesional intervienen varios elementos que son necesarios tener en cuenta:

- *La identidad profesional implica el sentido de pertenencia a cierto grupo, esto es, se identifica el individuo a sí mismo como profesionalista en un campo de actuación disciplinaria o, en otras palabras, con un alto nivel de habilitación en un oficio con respaldo y reconocimiento institucional, en el cual existen otros individuos que comparten, o compartieron, la profesión.*

- *El reconocimiento social es indispensable, ya que supone que en el imaginario social existe una idea clara y definida de lo que implica pertenecer a esa profesión, aunque puede darse el caso que no sea del*

*todo compartida con la realidad, y con lo que realizan los profesionistas específicos (Ávila y Cortés, 2007: 2-3).*

Por último, y a modo de síntesis de lo planteado, Beijaard et al (2004) distinguen cuatro características propias de toda identidad profesional:

1. La identidad profesional es un proceso de interpretación y reinterpretación de las experiencias.
2. La identidad profesional implica a la persona y el contexto.
3. La identidad profesional de un profesor consiste en identidades más concretas que armonizan medianamente entre sí.
4. La identidad profesional demanda una posición activa en el curso de su desarrollo.

Ahora bien, como se ha mencionado, esta interacción entre lo personal y lo profesional en el caso de la docencia, se desarrolla en contextos de trabajo determinados, se encuentra mediada por las características institucionales, sean centros escolares de los niveles básicos o instituciones universitarias, por los demás individuos que las integran y la sociedad en general que tiene de estos contextos y grupos de personas determinadas representaciones y expectativas que le son demandadas. En este sentido esta identidad profesional docente posee a su vez características comunes a todos los miembros de la profesión y características diversas de acuerdo a esos contextos y relaciones mencionados conformando subgrupos profesionales como ser el universitario: *las identidades profesionales(...) tienen un "núcleo central" compartido por el conjunto de miembros del grupo profesional docente (...) este núcleo central es relativamente estable, aún cuando pueda ser progresivamente transformado por desajuste con las nuevas realidades. Al lado de este núcleo central se pueden identificar conjuntos "periféricos", como sería la identidad profesional docente de "subgrupos profesionales" (Bolívar et al, 2004:4).*

La construcción de la identidad profesional se desarrolla entonces en el individuo a partir de todas estas interacciones. El sujeto va construyendo y dando sentido a estas relaciones a partir del ejercicio profesional, de la experiencia en la institución, sin desconocer aspectos y sucesos de índole personal, esta construcción de sentido genera la imagen que de sí mismo tiene como docente. Estudiar la identidad profesional docente o uno de sus aspectos implica reconocer estos contextos y estas relaciones de influencia, ligadas a lo espacial y a lo temporal.



Maidana (2004) reflexiona, que si en toda identidad está la impronta de lo colectivo, *el docente sería, entonces, aquel que se define como tal a través de sus relaciones con los otros relevantes de su campo profesional: la disciplina, la institución y la relación docente-alumno en la que cada una de las partes se constituye en relación a la otra*, esas relaciones con los otros, con todos los 'otros', la estarían configurando.

Específicamente en el contexto español, Bolívar Botia y su equipo (2005) señalan que en el caso de la docencia, la identidad del profesor se configura mucho antes, desde la experiencia escolar misma como alumno, para ser conformada por la formación inicial, la inducción en la profesión y el ejercicio profesional. Recién en este último período se asienta la identidad profesional en el contexto de trabajo (pp. 12-13).

Como mencionábamos en el primer capítulo, este proceso iniciado en la escolarización misma, es complejo y a menudo cíclico (con altibajos), sobre todo en el período de inserción profesional ya que implica la decisión y el compromiso de continuar en la profesión, en este sentido influyen las primeras experiencias, la clase de escuela en la que los profesores empiezan, sus estudiantes y los roles que los profesores desempeñan, todas estas circunstancias son elementos clave en la construcción de esa identidad profesional; Avalos et al (2007) concluyen, junto con otros antecedentes, que la identidad profesional, y a nuestro modo de ver: el conocimiento profesional, es un proceso constante de interpretación y reinterpretación de la experiencia, que se presenta en su estadio más frágil en esos primeros años laborales.

Trabajando esta problemática, la del profesorado principiante, comentamos la investigación de Ezer et al (2010), quienes examinan las opiniones de profesores principiantes de Israel, relacionándolas con la identidad profesional que construyen en sus primeras prácticas, y con cinco aspectos de la profesión y de la formación docente: motivación para enseñar, concepciones de enseñanza y aprendizaje, rol docente, componentes de la formación docente, y formadores. Entre los resultados destacados encontramos la imagen que poseen respecto del rol docente, como "dador" de valores universales. Como mencionábamos antes, esta imagen se relaciona con las excesivas expectativas que posee el docente principiante respecto de su tarea, este rasgo estaría constituyendo en principio una característica de su identidad en proceso.

En este sentido, un muy reciente trabajo investiga las maneras en las cuales los estudiantes desarrollan una identidad profesional en su transición de estudiantes superiores a la vida laboral profesional.

Reid *et al* (2011) sostiene a partir de una serie de antecedentes empíricos, que los estudiantes que entran en la universidad tienen diversas nociones referentes a su profesión futura. En ocasiones, con ideas adecuadas y pertinentes referidas a la naturaleza de su disciplina y a su futura práctica profesional, y en otras en las que las características de la profesión están mucho menos claras, y sólo poseen ideas vagas respecto al estudio en la disciplina, y la naturaleza del trabajo profesional asociado.

Suponen que estas opiniones de los estudiantes, sobre su profesión futura, y sus experiencias pedagógicas en la preparación para esta profesión, tienen un impacto directo en el desarrollo de una identidad profesional, y establecen relaciones entre las imágenes de los estudiantes respecto de su profesión y los tipos de formación y la construcción de la identidad profesional.

Otra investigación en el terreno de estudiantes en formación docente es el realizado por Sayago Quintana *et al* (2008) en la que se proponen explorar las representaciones que poseen los estudiantes de la carrera de Educación acerca de cómo se construye la identidad profesional docente y analizar de qué manera los referentes de identidad construidos durante la formación universitaria, responden a las exigencias educativas del momento actual.

Sostienen que en el contexto universitario, *la construcción de la identidad profesional docente de los estudiantes está fuertemente arraigada a las rutinas de quiénes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar* (Sayago Quintana *et al*, 2008: 554).

En relación directa entre identidad y conocimiento profesional, Woolhouse (2010) investiga cómo el conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje, los objetivos de la educación y los roles que circulan en las escuelas se ponen en práctica, y la influencia que tienen estos componentes educativos en la identidad profesional de los docentes, en su imagen profesional, sus actuaciones y relaciones con los demás sujetos. Entienden que el conocimiento profesional se reconstruye a través de todos los elementos del sistema educativo, incluyendo investigadores, políticos, profesores, padres, alumnos, los textos educativos y las prácticas cotidianas

y que dicha reconstrucción es interpretada por los docentes impactando en sus notas de identidad profesionales. Una vez más podemos entrever a partir de investigaciones como estas, o como la de Bolívar presentada párrafos arriba, la notable influencia que ejerce el contexto o el momento social y político en las configuraciones profesionales.

Intentando establecer similares relaciones, Watson (2006) investiga sobre las relaciones entre: la identidad profesional, el conocimiento profesional y la acción profesional y afirma que sus vínculos son realmente complejos, no unidireccionales. Cuestiona fuertemente la noción tradicional que entiende que la identidad es algo esencial, propio de nosotros mismos, como una base fija y estable; y concuerda con la posición, ya sostenida por otros autores párrafos arriba, que considera a la identidad como un proceso de conformación en el cual los individuos se dibujan a sí mismos a través de diversos recursos personales, sociales, institucionales, entre otros.

En su artículo presenta el desarrollo de un caso de estudio significativo en el que se evidencia estas relaciones y las influencias institucionales, a través de construcciones narrativas del sujeto. Retoma el trabajo de Connelly y Clandinin (1999, p. 3) en el que sugieren que los profesores se cuestionen acerca de su práctica del siguiente modo: ¿quién soy yo en esta situación? Y agrega: ¿y quién me permite ser en esta situación? '), preguntas que se refieren al interrogante: ¿qué sé yo de esta situación?'. Las mismas permitirían iniciar un camino válido para entender las relaciones complejas, abiertas y recíprocas que se establece entre lo que somos y hacemos. Para la autora, la relación entre la identidad y la práctica profesionales no es simplemente unidireccional en la que una cierta base esencial de uno mismo, una entidad estable que abarca quién pensamos nosotros que somos, determina cómo actuamos en una situación dada. Por el contrario, los procesos implicados brindan diversas posibilidades mientras que los contextos cambian e influyen en dicha relación (Watson, 2006: 525).

Por último, y vinculando la identidad, nuevamente con el conocimiento profesional docente, Hooges et al (2011), retoman antecedentes de investigación en los que se sostiene que los profesores obtienen su identidad profesional a partir de las formas en que se ven como expertos en la materia, los expertos didácticos y los expertos. A partir de allí realizan un análisis con profesores en los que se evidencia una identificación mayor con la categoría 'ser un experto pedagógico' para luego dar lugar a 'ser un experto en la materia'. Estos resultados revelan que estos maestros se caracterizan en primer lugar como expertos en pedagogía, en segundo lugar

como expertos en la materia, y en tercer lugar como expertos didácticos y sociales, como la realización de una misión. (Hooges et al, 2011)

Abordando otro aspecto de la cuestión, la relación individuo-contexto se manifiesta en los dos componentes ya señalados: el aspecto subjetivo, aspecto que refiere a la historia individual y biográfica del sujeto; y el aspecto objetivo, relacionado con las posiciones sociales estructurales amplias. Esto supone la conexión estrecha que existe entre la identidad profesional individual con el lugar que ocupa un trabajo determinado en una sociedad, la identidad profesional es *simultáneamente una identidad individual y una identidad colectiva. Como identidad individual, constituye una de las identidades sociales de la persona, dependiente de la identidad personal como un todo y, simultáneamente, de las identidades colectivas que le corresponden en el campo social* (Lopes, 2007:4).



Figura 4.2 Modelo de Construcción de Identidades Profesionales. (Lopes, 2007)

Lopes reconoce que esta característica individual y colectiva de la identidad profesional es inseparable, esta ligazón entre lo colectivo y lo individual se manifiesta en cada ejercicio individual. Para la investigadora portuguesa el aspecto colectivo de la identidad, aun siendo concebido por los sujetos de manera individual o grupal, es aquel que puede luego generar resistencia al cambio de la misma identidad (Op.cit.: 4).

Como se puede apreciar, en materia educativa la investigación sobre la identidad profesional del profesorado es notable. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) establecen tres tipos de investigaciones alrededor de la identidad profesional: cómo se forma la identidad profesional, cuáles son

sus características, y cómo se representa la misma en las narraciones de los sujetos.

Como abordaje metodológico las construcciones narrativas de los profesores e investigadores, son las más habituales, Soreide (2006: 529) entiende la construcción de la identidad como un proceso narrativo, dicho proceso es el que abriría la posibilidad de comprender a los profesores como agentes activos en sus propias vidas, y a la construcción de la identidad docente como una actividad dinámica y cambiante. En el capítulo en el que plantearemos los fundamentos metodológicos, retomaremos con más detalles los aspectos teórico-prácticos que fundamentan esta metodología.

Continuando con las investigaciones al respecto, Bolívar Botia y colegas, quienes estudian la identidad profesional del profesorado español de secundaria y establecen determinados motivos políticos y sociales que estarían generando una crisis en este subgrupo profesional. Diversos cambios en la sociedad moderna y posmoderna, modificaciones en la legislación educativa española entre otros. En relación con esto sostienen que no habría una identidad fija independiente del tiempo, sino que la identidad profesional es algo provisorio, variable históricamente, tanto colectiva como individual (Bolívar et al, 2004:3).

En relación con el profesorado principiante el artículo de Smith (2007) explora cómo los profesores comienzan desarrollan sus identidades y conocimiento profesionales. Analiza las historias de cuatro profesores principiantes en sus primeras prácticas y la relación entre el conocimiento profesional docente y la identidad profesional. Este estudio sugiere que un foco en el trabajo de la identidad sea considerado en relación con el crecimiento del conocimiento profesional docente, ya que el desarrollo de una implica necesariamente el de otro. Esta conexión entre los desarrollos de las identidades y los conocimientos profesionales, resulta innovadora al momento de trabajar los últimos, según lo revisado en el capítulo anterior.

Ahora bien, de Tezanos (2012) se pregunta: ¿cuál es, entonces la diferencia desde la cual se construye la identidad profesional docente? Y responde que dicha construcción está *dada por la interacción del oficio de maestro con la sociedad en su conjunto y en su sentido más amplio. Es decir, la pertenencia de las instituciones formadoras a una determinada confesión o ideología no marca la diferencia imprescindible en la construcción del sí mismo de los docentes. La marca tiene que estar dada por el hecho en sí de ser docente, de constituir un sujeto colectivo cuyo fin*

*último es el oficio de enseñar, lo que lo diferenciará del otro o de los otros* (Tezanos, 2012:10)

Para justificar esta respuesta plantea una serie de reflexiones que aquí sintetizaremos, en la que consideramos más relevante a nuestro estudio: *Cuando se habla de identidad profesional docente está no puede ser considerada en su generalidad sino que es necesario establecer la distinción del significado que la misma puede tener cuando ella se refiere a los maestros de escuela básica o a los profesores de enseñanza media, o como en esta investigación, a docentes universitarios.*

Como iremos apreciando, numerosos son los estudios que investigan sobre los múltiples componentes que integran la identidad profesional docente, que resaltan unos sobre otros y “tejen” de manera compleja la construcción de esta noción. En relación con el conocimiento profesional docente y su identidad se trabaja sobre los vínculos entre ambos y la práctica profesional. Cardelle-Elawar et al (2010) retoman resultados de investigaciones en los que se sugiere que la identidad profesional docente es una combinación de lo que saben y la pedagogía que utilizan para su puesta en la práctica, en otras palabras hacen hincapié en el conocimiento disciplinar y su conocimiento didáctico.

A su vez, señalan que aquellos docentes más comprometidos en la reflexión sobre sus propias prácticas, en la preocupación sobre su eficacia en la enseñanza, son aquellos que se permiten pensar con más claridad quiénes son y quiénes quieren ser. Construyendo su identidad profesional ligada a el crecimiento profesional en sentido integral.

Para de Castro Menezes Sales et al (2011) es posible discernir dos dimensiones de la identidad profesional: el yo profesional y el ideal profesional. Esta diferenciación es útil al momento de categorizar las auto-representaciones que tienen los docentes sobre su identidad profesional.

Para las autoras, el yo profesional puede ser caracterizado como la imagen que la persona construyó para sí mismo en la interacción profesional dentro de contextos profesionales. Se puede considerar como la imagen de reacción del individuo a la situación profesional. Por otro lado, el ideal profesional, se puede establecer como el modelo (visto como un conjunto de valores y las opciones elegidas) de la "buena obra" que el individuo quiere llegar a ser. *Estas dimensiones de la identidad profesional se construyen (al mismo tiempo que influyen) las motivaciones para la elección de carrera y las percepciones sobre la profesión docente.*

Como resultados sobresalientes, las autoras encontraron que los docentes en el grupo de estudio, vinculan su identidad con elementos que corresponden a unos profesionales de la enseñanza mucho más ideales, históricamente construida a partir de las concepciones actuales de la sociedad (de Castro Menezes Sales, 2011).

En esta línea, y observando también el desarrollo de las reflexiones de los propios sujetos investigados, sus auto-representaciones, Monereo y Badía (2011) sostienen la importancia sustancial de las mismas, “*pues son respuestas a preguntas existenciales que el propio profesor se hace de y a sí mismo, en un tiempo en donde la profesión que uno desarrolla es una de las principales actividades que influyen en la conformación de la identidad personal. Se trata de cuestiones del tipo: ¿Quién soy yo como profesor? ¿Por qué tengo que hacer...? ¿Para qué tengo que hacer...? ¿Qué creo que está bien hecho?*”.

Los autores retoman y amplían con diferentes fuentes tres componentes o dimensiones de la auto-representación del profesor, y los vinculan con la identidad docente:

- **Representaciones sobre el rol profesional.** Diferencian estas representaciones de acuerdo al nivel educativo, señalando un rol vinculado a conocimientos pedagógicos generales para el profesor de primaria; con conocimientos de contenidos pedagógicos específicos y disciplinares específicos para el de secundaria, y en el caso del profesor universitario con cuatro posibles roles profesionales: la de profesor especialista en su temática, la de investigador de su especialidad, la de profesional en su área de competencia (paralela a su actividad de profesor) y la de gestor, con algún cargo unipersonal (coordinador de titulación, secretario, director, decano, vice-rector, etc., etc.). Esta última apreciación, será especialmente trabajada en la investigación de campo llevada adelante, sus posibles matices y construcciones específicas, vinculadas a su vez a la experiencia docente en la universidad.

- **Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje,** los autores retoman a Pozo (2006) y vinculan estas representaciones o creencias del profesor con conocimientos pedagógicos generales o conocimientos didácticos específicos.

- **Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia** o, si se prefiere, la dimensión emocional de la docencia. Esta última categoría de representaciones la menos trabajada en la investigación, sin embargo, los aspectos emocionales, como hemos

observado en otras reseñas son cada vez más incluidos como dimensiones del conocimiento docente y su identidad profesional.

En relación con este último componente, Avalos y Sotomayor (2012) reconocen que a las emociones, se les asigna crecientemente un rol crucial en la construcción de identidad en las últimas investigaciones, aportando *el componente afectivo que acompaña en forma positiva o negativa la ejecución de las tareas docentes y las relaciones educativas involucradas. En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de vocación y compromiso. Finalmente, las actitudes, que incluyen componentes cognitivos y emotivos, son posiciones que se adoptan respecto a las demandas del trabajo, incluyendo los cambios de política educacional o de énfasis en los encargos sociales dirigidos a la profesión docente (p.59).*

Así, esta vertiente de trabajar la identidad profesional docente desde las propias representaciones que tienen los docentes de sí mismos, y no sólo lo asignado socialmente, reflexiona sobre la importancia *de estudiar la configuración identitaria de los docentes, como ellos la describen, en contextos y momentos históricos específicos, como también en las distintas etapas de su carrera profesional, ya que la misma se construye y reconstruye permanentemente (Avalos y Sotomayor, 2012).*

Esta noción de “desarrollo” de la identidad profesional a lo largo del tiempo y las diferencias que se presentan en la misma de acuerdo con la etapa profesional en la que se encuentra el profesor es abordada de manera diferenciada por diferentes trabajos de investigación, en los que se identifican o no las mismas.

Sin salirnos, de estos autores, Avalos y Sotomayor (2012) mencionan que *los profesores jóvenes, de menor experiencia, tienen un menor grado de seguridad en sus capacidades y una mirada más abierta a sus colegas como fuentes de aprendizaje práctico. Pero también le dan a su tarea un sentido de fuerte compromiso social (p.79).*

Canrinus et al (2011) también intentan estudiar las diferencias que se desarrollan en la identidad docente de acuerdo con la experiencia en la profesión. Retoman un trabajo de Ibarra (1999) quien sostiene que las personas utilizan identidades profesionales provisionales previas a su identidad profesional definitiva, sugiriendo una distinción en los perfiles de la identidad profesional de profesores con mayor o menor experiencia, el



presupuesto que estaría detrás es que los perfiles de la identidad profesional estarían asociados con cantidades específicas de experiencia. Sin embargo, más allá de esta investigación señera, Canrinus et al (2011) no han encontrado diferencias significativas en relación con la experiencia docente. Los resultados de este estudio muestran que los profesores con diferentes perfiles de identidad profesionales no difieren precisamente en su cantidad de experiencia, sino con elementos de orden contextual, individual, entre otros.

Desde otro punto de vista, Young y Erikson (2011) realizan una curiosa investigación sobre sí mismas a través de narrativas y muestran cómo los aspectos fundamentales de su identidad como profesoras se mantuvieron constantes a medida que sus carreras evolucionaron. Independientemente de las diferentes edades que han tenido sus estudiantes, o las expectativas de expansión hacia el campo de la investigación y el campo profesional, se reconocen, en primer lugar, como docentes.

Si bien ninguna de los dos dice ser la misma persona que siempre ha sido, sus narraciones reflejan una constancia del sentido del yo como profesoras. El propio estudio reafirma que su papel actual como formadores de docentes no las coloca en una categoría nueva y extraña a la de educador. *Si bien es posible enseñar en una contexto diferente, una población diferente, y quizás a un final ligeramente diferente de lo que hicimos en otros momentos de nuestra vida profesional, en cada recodo del camino, nuestra evolución de la identidad como profesor ha permanecido con nosotros*(Young y Erikson, 2011:127).

Sin embargo, Wilkins et al (2012) sostienen que existen momentos en que las identidades profesionales se encuentra en transición, mientras los profesores logran adaptarse a la cultura de un lugar de trabajo, otorgándole a este contexto un impacto particular sobre la identidad del profesor. Como profesores entran en una escuela y tienen que familiarizarse con sus contextos y procesos, aprender a negociar con sus nuevos compañeros y otros grupos de la escuela.

Para los autores, un elemento clave en el proceso de la co-construcción de la identidad es la negociación de los significados y las prácticas, lo que implica el constante intercambio y negociación de los símbolos compartidos y los significados compartidos. Por ello entienden que el desarrollo de la identidad docente es un proceso de la socialización, la influencia de otros sobre la identidad es crucial, como: 'mundos interpersonales'.

Volviendo a las identidades en transición en el caso de los profesores principiantes, mencionan que este nuevo miembro desarrolla gradualmente una comprensión más sofisticada de la nueva institución y realiza un esfuerzo para obtener adhesión y ser aceptado de la misma. Entienden que se trata de una fase de iniciación cultural, que tiene pocos o ninguno de los atributos del estado pasado o futuro. Dada la complejidad de estas relaciones de rol, los nuevos profesores sufren inevitablemente un período de ajuste de la identidad, y su capacidad para gestionar esta transición puede determinar su mayor resiliencia, las dificultades en la transición, como se mencionó en el capítulo tres, puede ser un factor que contribuya al abandono (Wilkins et al, 2012).

En este sentido, si bien esta investigación aborda cuatro campos disciplinares no siempre relacionados con las investigaciones reseñadas, nos permitió pensar acerca de las imágenes que circulan socialmente sobre la docencia universitaria, su formación y práctica profesional, y sobre cómo estas imágenes previas constituyen, influyen, obturan o permiten construcciones profesionales.

## 4.2. La identidad profesional en la universidad

Los artículos que trabajaremos en este apartado desarrollan una serie de reflexiones sobre el profesorado en el nivel superior universitario, coincidiendo ampliamente en las dimensiones, funciones o ámbitos básicos de su dedicación (según denominen a éstos aspectos), y en las relaciones y jerarquías que se manifiestan entre ellos.

Medina Rivilla et al (2011), en su artículo “Formación del profesorado universitario en las competencias docentes” vinculan la identidad profesional con una competencia o metacompetencia fundamental para el profesorado entre otras:

- Innovación de la docencia, en sí misma creadora de nuevo saber.
- Implicación en la sociedad del conocimiento.
- Comunicativa (Interacción didáctica).
- Planificación del conocimiento científico y de la docencia.
- Desarrollo del sistema metodológico y estrategias metodológicas.
- Valoración de las dimensiones europeas de la Educación Superior.
- Trabajo tutorial.
- **Identidad profesional.**
- Diseño de medios.
- Organización de los aprendizajes.
- Evaluadora.

Los profesores universitarios con los que trabajaron con diferentes instrumentos cualitativos han expresado que: *“la identidad con la profesión es una competencia de síntesis cuyo avance se consigue al mejorar las restantes”*(p.33).

Como se puede apreciar de modo implícito en el cuadro anterior y como podremos ver más adelante en las siguientes reseñas de antecedentes, se reconocen fundamentalmente tres funciones que realizan los profesores en la universidad: la **docente**, la de **investigación** y la de **gestión**, como componentes sustanciales de la identidad del profesor universitario. Los autores revisados desarrollan fundamentalmente la relación entre docencia e investigación, dados los objetivos de sus trabajos, y sostienen que las políticas educativas del nivel, ligadas específicamente al financiamiento, repercuten notablemente en la consideración y el estatus del que goza la función de investigación por sobre la de docencia. La investigación en la universidad posee una posición de mayor importancia respecto de las actividades pedagógicas.

Además de este señalamiento de orden jerárquico, algunos autores reflexionan sobre la mayor o menor vinculación entre la investigación y la

actividad docente que lleva a delante un profesor universitario, y sostienen como hipótesis que esta vinculación estaría a su vez relacionada con las características epistemológicas del campo disciplinar. Dichas estas características estarían dando cuenta de la identidad profesional del profesorado universitario, 'tejiendo' una red de rasgos propios de un colectivo profesional singular dentro de la docencia. Esta relación específica será abordada en el próximo capítulo. Presentamos a continuación una caracterización general de la identidad profesional del profesor universitario.

En un estudio cualitativo llevado adelante en México, se establece que la filiación institucional es indispensable a la identidad de los académicos en dos sentidos: en primer lugar, en la medida en la que dibuja las características de las tareas que el profesor debe realizar como académico y la enmarca en normas y condiciones para acceder, desarrollarse y permanecer en ella. En segundo lugar por el grado de lealtad que los académicos desarrollan hacia la institución en la que laboran (Villa Lever, 2001: 2). Esta autora retoma la teoría de Thierney y Rhoads (1993), para quienes la identidad está estrechamente asociada con la socialización, y la adapta en función del contexto institucional que estudia. Sostiene que en el ámbito de la academia el proceso se da en dos etapas:

*1) La socialización anticipatoria que ocurre mientras se estudia el posgrado y que tiene tres funciones:*

a) El individuo que adopta los valores del grupo al cual aspira pero al que no pertenece, la socialización anticipatoria puede ayudarle a incorporarse a dicho grupo.

b) También le puede ayudar —una vez que ya es parte de él— a hacer los ajustes necesarios a nivel personal, que le permitan relacionarse con los miembros del grupo e incorporar como propios los valores y actitudes que conlleva el *ethos* al cual arribó.

c) Finalmente, cuando los nuevos miembros empiezan a interactuar con sus colegas, sus acciones, actitudes y maneras de responder ante las diversas situaciones que se presentan son importantes, en la medida en la que también reestructuran al grupo al cual van a pertenecer.

*2) La socialización organizacional, que incluye el ingreso y la permanencia*

a) El ingreso se refiere al momento en que el académico empieza a trabajar por primera vez en la institución y se pone en contacto con la cultura institucional. El contacto entre el presunto miembro académico y la cultura institucional —dicen los autores citados—, ocurre inicialmente durante el proceso de selección y reclutamiento; después viene un periodo de aprendizaje organizacional que ocurre tan pronto como el individuo empieza a trabajar.

b) La fase de permanencia —dicen—, empieza después de que el individuo se ha instalado o situado en la organización. La etapa organizacional está inicialmente estructurada por el momento del reclutamiento (etapa de la socialización anticipatoria) que ha ayudado a formar los entendimientos y las respuestas de las tareas demandadas y los requerimientos de desempeño (Villa Lever, 2001).

Sumado a lo anterior, esta filiación institucional es precisada en un trabajo que consideramos central referente al estudio de las características particulares del profesorado universitario, es el publicado por Becher (2001) titulado “Tribus y territorios académicos”, en el que establece relaciones entre las formas de organizaciones de la vida profesional de los grupos particulares de académicos con sus tareas intelectuales (p. 16).

A partir de su investigación, con más de un centenar de profesores universitarios ingleses, pudo establecer que sus intereses, en gran medida, se centraban en sus actividades como investigadores y no como enseñantes o transmisores de conocimiento. Al interrogarse por el por qué de esta tendencia, Becher relaciona el prestigio que le retribuye al profesor universitario la actividad de investigación: *“Podría inferirse que las razones residen en que la condición de miembro de la profesión académica, al menos en los departamentos prestigiosos, se define en términos de la excelencia del saber y de la originalidad de las investigaciones, mientras que la capacidad de enseñanza no incide significativamente”* (Becher, 2001: 19)

Este complejo entramado en torno a la identidad del profesorado universitario es también trabajado por Cruz Tomé (2003), a partir de los reconocimientos institucionales que recibe una y otra función, suponiendo que la construcción de esa identidad es una materia pendiente y compleja debido a se le demanda al profesor, entre otras cuestiones (Ver figura 4.3) *ser experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma* (Cruz Tomé; 2003: 49).

Algunas funciones del profesor universitario:

- El estudio y la investigación.
- La docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas.
- La comunicación de sus investigaciones.
- La innovación y la comunicación de las innovaciones pedagógicas.
- La tutoría y la evaluación de los alumnos.
- La participación responsable en la selección de otros profesores.
- La evaluación de la docencia y de la investigación.
- La participación en la gestión académica.
- El establecimiento de relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura, etc.
- La promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e iteruniversitario.
- La contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores.

Figura 4.3 Funciones del profesor universitario (Benedito et. Al, 1995: 119)

Esta situación es reconocida abiertamente de tal forma que cuando en la literatura especializada se define al profesor universitario se lo hace como *“un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica”*, estableciendo entre sus funciones: la docencia, la investigación y la gestión, siendo esta última la menos atractiva y considerándose la ‘niña bonita’ a la segunda (Velado Guillén et al, 2001: 9-10).

Influye en este proceso que el prestigio de las instituciones se establezca a partir del *número de investigadores-doctores, el número de estudiantes de tercer ciclo, el número y lugar de las publicaciones y el número de subvenciones recibidas para la investigación. La excelencia en la investigación constituye la exigencia o el criterio número uno para la concesión de los ascensos de los profesores de universidad* (De Ketele; 2003: 144), a tal punto es así que se premia a los buenos investigadores liberándoles de ‘carga docente’ (De Miguel Díaz; 2003: 24). Este último autor fundamenta esta situación en la concepción dominante que considera que *lo importante para enseñar es saber y que las publicaciones son la forma tangible de manifestar lo que un profesor sabe* (Ibíd.: 24).

Introduciéndonos en los procesos de construcción de la identidad profesional de un sector del profesorado de la universidad retomamos un artículo de Gewerc (2001) donde expone determinados resultados de una investigación realizada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela sobre los catedráticos de dicha casa de estudios.

El artículo desarrolla diferentes contextualizaciones necesarias para el estudio de la identidad profesional, como mencionaban otros autores, y describe a la institución universitaria española como una institución que atravesó un cambio de características fundamental en su devenir histórico:

de ser una universidad con características muy similares a la medieval, a otra centrada en la investigación y en la excelencia, e interesada en la competitividad. Para la autora dichos cambios pudieron haber significado modificaciones profundas en las maneras de *ser y hacer la profesión* (Gewerc, 2001:7).

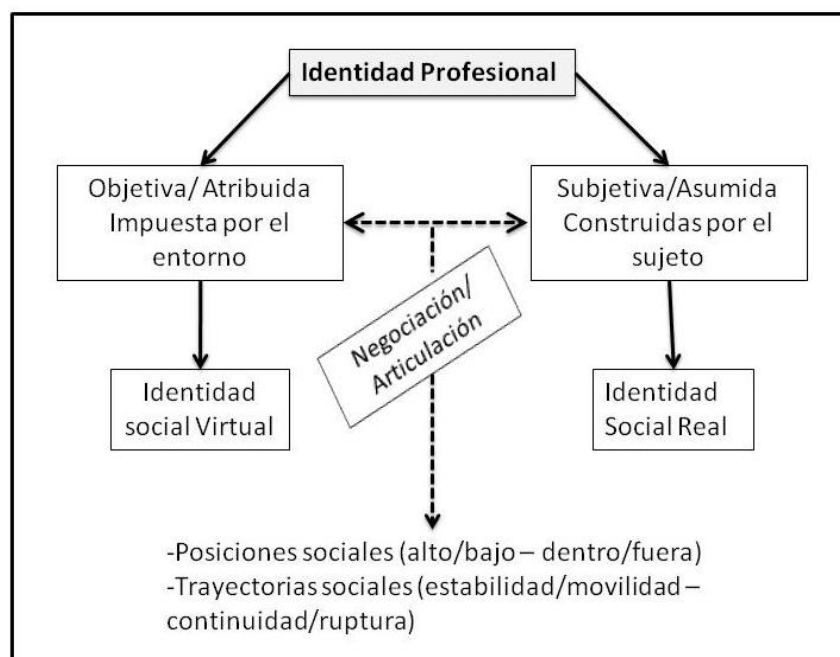


Figura 4.4 Identidad Profesional Universitaria (Gewerc, 2001)

A partir de la concepción de identidad que se sostiene en la investigación, propone el estudio de la identidad profesional desde la trayectoria profesional de cada uno de los profesores, su historia individual dentro de la institución, esto es, la trayectoria como base para el análisis de la identidad.

Entiende que el proceso de convertirse en profesor universitario no ocurre “de golpe”, el docente se socializa dentro de la institución, aprende las reglas básicas, el saber y el saber hacer necesarios para interactuar de manera “adecuada” dentro de la misma.

Caracteriza al profesor universitario como aquel que ocupa *un espacio social (simbólico y material) que responde a las características de las élites dominantes*. Ubicando a esta profesión dentro del imaginario social español que entiende a los docentes de universidad como “*poseedores del saber*”, históricamente relacionados con el poder, impulsores y/o asesores de

procesos políticos y sociales, tanto conservadores como de cambio (Op. Cit.: 8).

Como conclusiones relevantes de la investigación señalamos que la identidad profesional del docente universitario se remonta a la etapa de estudiante. Los catedráticos que formaron parte del estudio reconocen que su decisión de permanecer en la universidad se relaciona con la selección que de ellos hicieran profesores, en ese momento catedráticos. A partir de esto, tres momentos se presentan como clave en la trayectoria profesional, y condicionantes de la identidad docente: *la elección-decisión de quedarse en la universidad; la lectura de la tesis, como un rito de paso y de afianzamiento en la institución y la oposición, como el momento culmine que determina el acceso al funcionariado* (Op. Cit.: 9).

Para la investigadora, las semejanzas en los diferentes casos es notable, según los resultados de su investigación y en oposición a lo sostenido por Becher (2001), la identidad profesional universitaria estaría siendo condicionada por el contexto institucional más que por la pertenencia a un área del conocimiento.

Sin embargo, por otro lado reconoce que el medio competitivo propio de la universidad actual generaría identidades fragmentadas debido a los *mandatos contradictorios que la institución expresa: por un lado es una institución educativa, lo que supone que en ella se enseña y se aprende, al mismo tiempo tiene como misión la creación del conocimiento, pero implícitamente está "mandando" que una sea subsidiaria de la otra, quizás por esta razón se preocupa de la formación para la investigación y no para la docencia; la profesionalización se concretaría allí, en el ser científico* (Op. Cit.: 10).

Esta doble función que explicitamos en el profesorado universitario: la docencia y la investigación, repercutiría en la identidad del profesor de universidad, *no es de extrañar que desde muchas áreas el profesor no se identifique inicialmente como profesor, como docente, sino como físico, médico, biólogo, etc. La docencia viene a ser una obligación que debe cumplirse por el hecho de trabajar en la universidad, pero no es, en muchos casos, el aspecto que atrae y por el cual las personas entran a trabajar en los departamentos* (Gros Salvat-Romañá Blay, 2004: 121). *El tiempo dedicado a la investigación es más rentable y está más valorado(...) el profesorado sabe que la actual legislación y los sistemas de acreditación del profesorado continúan primando la investigación* (Miquel Martínez, 2004 en Gros Salvat et al: 10). Este estado de situación es perfectamente asimilable



al contexto argentino, dado que los fenómenos académicos trascienden fronteras convirtiéndose en características generalizadas de la institución universitaria.

Por último, y en relación directa con los profesores universitarios principiantes, los especialistas reconocen una continuidad en los procesos de construcción de la identidad del profesorado novel. Dicha continuidad se relaciona con la fuerza que ejerce el contexto y la cultura institucional en el recién iniciado y en su manera de ver el mundo: *para un futuro miembro de una comunidad académica, el proceso de construcción de esa identidad y de ese compromiso puede comenzar cuando es estudiante de grado, pero se desarrollará en su máxima intensidad en la etapa del posgrado, para culminar en el doctorado o, para los pocos elegidos, en la primera oferta de empleo como docente universitario* (Becher, 1989: 44).



## Capítulo 5

### La Docencia Universitaria y la enseñanza de las disciplinas

---

**E**l desarrollo del marco teórico nos fue llevando por diferentes temáticas que configuran nuestro objeto de estudio, en cada uno de los capítulos anteriores fuimos trabajando conceptualizaciones que se han desarrollado desde caracterizaciones generales hasta caracterizaciones específicas que se vinculan con el profesorado universitario principiante y experimentado. Hemos dejado este último apartado teórico para trabajar aquellos aspectos más concretos del objeto de indagación, ubicándonos en la enseñanza del nivel que nos interesa, su vinculación con los programas de investigación sobre el conocimiento profesional que hemos seleccionado para el análisis de lo recabado, y planteando las características de un campo profesional que no posee prácticamente desarrollo de su didáctica específica.

#### 5.1. La enseñanza universitaria. Avances en la investigación

##### 5.1.1 Características generales de la docencia universitaria

**E**n el capítulo anterior hemos caracterizado al profesorado universitario y sus dos funciones más significativas: la docencia y la investigación; en este apartado nos centraremos en la primera de ellas, sin dejar de mencionar relaciones con la investigación.

Como se ha caracterizado anteriormente, la universidad como institución tiene una doble función: la de crear conocimiento y la de enseñarlo a las nuevas generaciones de profesionales, esta segunda función es la que nos interesa especialmente, la enseñanza de diferentes disciplinas, las relaciones con el campo disciplinar y con la construcción de la cátedra o la asignatura en la que se recorta ese determinado campo. Por lo tanto, más allá de estar abordando la enseñanza universitaria, no podemos desconocer su relación con la disciplina, y por ende, con los procesos de construcción del conocimiento en dicha disciplina.

Es por todos evidente que cualquier profesor universitario se mueve en un entorno académico, docente personal y condicionado por su propia disciplina; consecuentemente, su éxito como profesor no sólo va a depender de su preparación global, científica y pedagógica, sino del grado de eficacia en la interacción de ambas con su disciplina y su contexto particular de

enseñanza (Escudero Escorza; 2003: 101). Es decir, la relación que se construya entre los conocimientos propios de la disciplina, su experiencia como investigador de la misma (los procesos de producción disciplinares), y los conocimientos y experiencias propias de la enseñanza en el nivel superior. Al respecto, Lucarelli (2004) define al ámbito de la docencia universitaria como un ámbito en el que confluyen aspectos didácticos, curriculares, académicos y la orientación de la cátedra o asignatura, con el propósito de la formación profesional en el marco de la educación superior.

También es altamente reconocido, como pudimos apreciar en capítulos anteriores, la escasa formación pedagógica del docente universitario, esta escasa formación se contrapone con las exigencias que el contexto social le demanda a este sector profesional, en el sentido de renovaciones tanto estructurales como organizativas, científicas y pedagógicas: *en efecto en el discurso de las políticas nacionales e internacionales universitarias aparece una representación social que los muestran[a los profesores universitarios] como factor clave en el sostén de esas tradiciones de excelencia y, por tanto, sujeto de las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel ; a la vez, sin que necesariamente cuente con una formación específica en el campo de la docencia, debe resolver, en su práctica cotidiana, el desafío de construir estrategias adecuadas para afrontar las nuevas problemáticas sociales y las demandas, en términos de organización, de la situación de enseñanza y aprendizaje propias de nuevas poblaciones que (...) acuden a la universidad* (Lucarelli 2008, 4).

Una vez más, se puede apreciar la relevancia que adquiere, por un lado, la formación pedagógica y, por otro, el campo disciplinar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. Al respecto, existe una discusión entre los investigadores especializados, si la formación en docencia del profesor universitario debe ser especialmente diseñada en función de un campo disciplinar o debe considerarse una formación genérica de la misma. La disputa entre didácticas generales o didácticas específicas se reaviva en el campo de la educación universitaria.

A partir de la lectura de Escudero Escorza (2003) reflexionamos acerca de si las diferencias disciplinares, constituyen diferencias en la planificación y en la práctica de enseñanza, y si, por lo tanto, el docente universitario de una determinada disciplina construye conocimientos didácticos propios, específicos a su campo que demanden la constitución de una didáctica también particular. El autor sostiene que *la especialización disciplinar que tiene lugar en la enseñanza universitaria impide o dificulta que la didáctica*

*específica de tales disciplinas adquiera un cuerpo y un estatus científico reconocido según los parámetros académicos tradicionales* (Escudero Escorza; 2003: 103). Más adelante responde al planteo afirmando que, aunque determinados conocimientos disciplinares plantean interrogantes pedagógicos muy concretos que deben responderse desde la asignatura misma, ello no implica la creación de nuevos cuerpos disciplinares. Ahora bien, en materia de formación docente universitaria, no se pueden dejar de reconocer estas particularidades si se pretende un mayor nivel de pertinencia en las acciones formativas (Ibídem).

Revisa un trabajo de Braxton y Hargens (1996) en el que se comparan disciplinas donde existe un alto *nivel de consenso* entre los académicos en cuanto a concepción de la propia disciplina, con otras donde este nivel de consenso es bajo. Se destacan las grandes diferencias que existen entre unas disciplinas y otras, como, por ejemplo, el que en las disciplinas de bajo consenso se ponga un énfasis mayor a la docencia, al tiempo que se da un mayor nivel de complementariedad entre la docencia y la investigación. En las disciplinas de alto consenso, se observa mucha independencia entre los papeles de docente e investigador. Estos hechos tienen una clara influencia en la estructura departamental y organizativa que se suele dar en unas y otras disciplinas y, consecuentemente, en la gestión de la enseñanza, y en la formación y actuación de los docentes (Escudero Escorza; 2003: 105).

Dados los hallazgos de nuestra investigación podemos agregar que si bien la disciplina en sí puede gozar de alto consenso a nivel epistemológico, los condicionantes contextuales, al menos en lo relevado en nuestro estudio, pueden sopesar más al momento de orientar las actividades de los académicos hacia la docencia o la investigación.

En un artículo muy interesante por las relaciones que establece entre el conocimiento pedagógico y las comunidades académicas, Francis y Cascante (2010) sostienen que los docentes del nivel universitario construyen y desarrollan acciones educativas que se ven influenciadas por la cultura de su comunidad académica universitaria, caracterizada por la confluencia de aspectos políticos, institucionales y macrosociales, además de la correspondencia entre el contexto de la academia con las de relaciones de poder, generación de investigación y extensión universitaria, demandas de retorno social, presiones económicas. Entienden que los saberes disciplinares tienen su dimensión pedagógica, dicha dimensión es manejada a través de sus representaciones, su construcción cultural por la comunidad académica (Francis y Cascante, 2010).

La relación entre producción del conocimiento y su enseñanza plantea un interrogante fundamental: ¿existe relación entre la docencia y la investigación que realizan los profesores? ¿y es la misma necesaria? Marcelo (1995: 441) sostiene la necesidad de la misma ya que estaría beneficiando al conocimiento de los estudiantes, como futuros profesionales del campo, respecto de los procesos de construcción disciplinar.

En una investigación llevada adelante por Velado Guillén et al (2001) relevaron que el 78% de los profesores considera que las asignaturas impartidas están relacionadas, de alguna manera, con los trabajos de investigación que realizan y más de la mitad piensan que dichos trabajos benefician su labor docente (pp. 11-12). Sin embargo, en un estudio que referencian, sobre el profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, se descubre que la investigación se sitúa fuera del campo de la enseñanza.

Por otro lado, más recientemente, el Imperial College de Londres celebró la primera conferencia de formación de líderes de ingeniería (2012), que reúne a un grupo internacional de educadores, Alpay (2012) sostiene que el evento se centró en las preocupaciones de enseñanza y las aspiraciones de las instituciones de investigación. En concreto, se celebraron debates sobre la relación entre la enseñanza universitaria y la investigación científica, entre otros temas. Rescatamos los datos de una encuesta que menciona el autor, en la que se reforzaron las preocupaciones de la creciente dicotomía entre las responsabilidades docentes y de investigación del personal académico, con perjuicio para aprendizaje de los estudiantes. Continúa reflexionando sobre la parcial atención que se le ha dado a la vinculación entre investigación y docencia.

Plantea como posibilidad un enfoque de formación del profesorado que tenga en cuenta las necesidades, motivaciones y prioridades del docente-investigador; focalizándose en destacar el paralelismo entre la enseñanza y la investigación (Alpay, 2012).

En este sentido, Tòmas Folch et al (2012) presentan los resultados de una investigación referida a la dualidad docencia-investigación, cuyo objetivo principal fue estudiar la cultura organizacional de las universidades catalanas. Sostienen que respecto de las relaciones entre las dos principales funciones, las 4 universidades catalanas consideran que ambas son importantes funciones a desarrollar, no son independientes y deben darse juntas en todo el profesorado. Existe una coincidencia general en considerar que docencia e investigación son propias de la universidad y básicas para la difusión y el avance del conocimiento.

Sin embargo, al quedar en evidencia la prioridad de una de las actividades por sobre la otra en las percepciones de los sujetos de estudio, indican claramente, para los autores, en las cuatro universidades estudiadas que no existe equilibrio entre ambas funciones y que se debería tender a dicho equilibrio. Sostienen la existencia de un acuerdo prácticamente unánime en considerar que se valora y reconoce más la investigación que la docencia. Esta orientación en el vínculo docencia-investigación, como actividades separadas una más importante que la otra, fue desarrollada en el capítulo anterior, sin embargo, la retomamos aquí al intentar vincularlas internamente unas a otras, en relación de influencias. Por ejemplo, y en relación con diferentes trabajos de investigación sobre las concepciones epistemológicas de profesores universitarios titulares de la Facultad de Humanidades y Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Nordeste (Geografía, Historia, Química y Física) que llevamos adelante (Demuth et al 2010; Sanjurjo, Alcalá, Fernández, Demuth, 2010 y Alcalá et al 2008), pudimos establecer una fuerte relación entre dichas concepciones y la menor o mayor presencia de aspectos vinculados con la investigación que los mismos docentes llevaban adelante. Cuando los docentes se acercaban a posicionamientos absolutistas de la ciencia (Porlán y Rivero, 1998) sus propuestas de enseñanza se vinculaban escasamente o de manera nula con las investigaciones que llevaban adelante, por el contrario, y esto sucedió únicamente con el caso de Historia, cuando sus planteos epistemológicos se ubicaban cercanos a paradigmas no-absolutistas, la vinculación entre enseñanza e investigación fue prácticamente total.

Profundizando sobre la docencia universitaria y sus características, el estudio sobre las características de las propuestas de enseñanza universitaria, ha sido abundante y es además por todos reconocido que la estrategia privilegiada de la docencia universitaria es la exposición oral, se advierte que otras estrategias o formatos pedagógicos, como ser: las tutorías, los seminarios, los ejercicios prácticos, el trabajo de campo, o la evaluación de los aprendizajes (y sus instrumentos) no se entienden igual en todas las culturas disciplinares (Escudero Escorza; 2003: 105), dejando esbozado otro posible objeto de investigación en la temática.

Pero más allá de este predominio de estrategias de enseñanza tradicionales, donde las estrategias más innovadoras son entendidas de modo diferenciado y no tan extensivas, nos parece importante recuperar una serie de artículos de miembros del Grupo IDEA (Marcelo García et al, 2011a; Marcelo, Yot y Mayor, 2011b, Marcelo et al 2014-*ip*) en el que presentan diferentes avances en la investigación sobre estrategias de

enseñanza innovadoras en cinco universidades andaluzas de diferentes ramas del conocimiento. A través de sus investigaciones pudieron *constatar que existen diseños del aprendizaje innovadores universitarios que pretenden promover en el alumnado una alta comprensión de lo aprendido a través de su implicación en procesos de indagación y/o colaboración que bien son representación de buenas prácticas de enseñanza en la universidad* (Marcelo et al 2011b, p. 42-43). Más allá de la existencia de una variedad importante de actividades, han identificado que son las actividades asimilativas las que con mayor frecuencia se encuentran, así como las tareas asociadas a ella.

En otro de sus artículos se preguntan si se avanza hacia un modelo de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos, y se sostiene que podría estar produciéndose ese avance, ya que aunque menor, existen variadas actividades comunicativas y productivas que se ponen en juego más allá de las asimilativas (Marcelo et al, 2014-*ip*).

La importancia de la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la selección de determinadas estrategias didácticas o actividades, se refleja en un estudio realizado a alumnos y docentes respecto de las competencias que estos últimos deberían poseer. Siendo las competencias vinculadas al “diseñar la guía docente”, la de “desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje” y la de “tutorizar el proceso de aprendizaje” las más valoradas por los sujetos. Como señala Mas Torelló (2012), todas están referidas a aspectos *directamente relacionados con la docencia y el aula y, tradicionalmente, considerados como los aspectos nucleares de la docencia (...) aunque cabría indagar sobre la interpretación que reciben algunas de estas competencias, como por ejemplo la tutorización. En cambio, (...)“contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia” y, (...)“participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución” son las menos valoradas en lo que al dominio actual se refiere y coinciden con los aspectos menos considerados tradicionalmente como intrínsecos a la docencia y más externos al aula* (p.311).

Con relación a las competencias docentes y por ende, a las estrategias privilegiadas de enseñanza, como uno de sus componentes centrales, Imbernón (2000) plantea que las mismas se aprenden de manera informal a partir de los años que llevamos interiorizando como estudiantes dichas estrategias. Menciona la existencia de un Conocimiento “Vulgar” Pedagógico, que se aprende como currículum nulo, y que tiene mayor



influencia que lo aprendido en cualquier formación pedagógica, o por lo aprendido a través de la reflexión y el contraste (Ibíd p. 41). En este mismo sentido es que Benedito et al (1995), sostienen que la perpetuación del modo de ser de un docente universitario, suele descansar más en la rutina que en la investigación sobre la naturaleza de la práctica profesional.

Cruz Tomé (2003: 43), entiende que esta diferencia entre el nivel, que ella denomina, *preprofesional y el profesional de la docencia radica en el tipo de saberes, prácticos y teóricos (competencias) necesarios, y en los procedimientos que se requieren para su adquisición, control y desarrollo*. Para la autora, es necesario haber recibido una formación profesional sistemática que aporte los fundamentos teóricos y el bagaje tecnológico, sumando, como bien se mencionaba anteriormente, las herramientas que le permitan el ejercicio de una reflexión fecunda sobre su práctica. *La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye al eje de la formación profesional*.

*Si bien es necesario el conocimiento de las teorías científicas sobre el aprendizaje y el dominio de técnicas adquiridas mediante la enseñanza, el estudio o la experiencia transmitida por otras personas, es sólo la investigación de los profesores sobre su propia práctica lo que se convierte en eficaz impulsadora de la mejora profesional* (Benedito-Feneres-Ferrer; 1995: 120).

Consideramos que en conjunto, la profesionalización docente y la reflexión sobre la práctica integran tanto los conocimientos formales como los procesuales prácticos fruto de la experiencia, *en un paquete que denominamos asignatura y cuyo objetivo es ayudar a otros a aprender. Nos fuerza, por tanto, a salirnos del papel de especialistas en el Área de Conocimiento correspondiente, para adentrarnos en el papel de docentes, de profesionales de la enseñanza, que han de **transformar** el conocimiento que poseen sobre la disciplina, en una materia que sea enseñable y aprendible* (Marcelo García, 2001: 45).

Por lo antes dicho, al docente universitario se le exige, en pos de su excelencia, un proceso continuo de formación y desarrollo (De Miguel Díaz; 2003: 26), su perfil e identidad profesional, como ya se pudo observar en el capítulo anterior, esta signado por la re-cualificación constante en materia disciplinar y pedagógica.

### 5.1.2 La enseñanza de una disciplina profesional y su conocimiento didáctico del contenido

Nos centraremos ahora en aquellas reseñas que consideramos relevantes al momento de caracterizar la enseñanza universitaria desde una mirada disciplinar y desde la construcción de conocimientos didácticos específicos. Como hiciésemos mención en capítulos anteriores, vemos en esta noción la posibilidad de establecer puentes entre el programa de investigación sobre el conocimiento práctico y el programa de investigación sobre el conocimiento base para la enseñanza, ya que la misma articula conocimientos y concepciones tanto formales como prácticos.

A continuación, centraremos nuestra mirada en los contextos disciplinares y en su construcción en el nivel de interés.

Para iniciar nuestra mirada sobre lo disciplinar, retomaremos específicamente el capítulo 2 y 3 de la obra de Becher (2001), citada en el capítulo anterior, sobre las disciplinas académicas y los personajes que las conforman.

Becher, retoma a Lodahl y Gordon (1972) quienes destacan la estrecha relación existente entre la estructura del conocimiento en los distintos campos y los estilos sumamente diferentes de funcionamiento de los departamentos universitarios, el autor supone entonces, que las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas (Becher, 1989: 37-39). En relación con la docencia universitaria menciona que *alrededor de las disciplinas se forman las subculturas de los cuerpos docentes universitarios. A medida que el trabajo y los puntos de vista se vuelven más especializados, las personas que se dedican a las disciplinas existen como edificios separados con subculturas distintas* (Clark, 1963 en Becher, 2001: 41-42), que entienden de modo diferente aspectos de la cultura, valores educacionales y las orientaciones que debe adquirir la enseñanza (Gaff y Wilson, 1971 en Becher, 2001 56).

En función de lo anterior nos preguntamos por las características propias que presentarían los profesores más experimentados de los departamentos en estudio y que podrían haber transmitido, en mayor o menor medida, a los profesores principiantes.

Pero más allá de esta posición que indica que cada grupo docente se constituye con señas particulares según su especialidad, sus modos de entender la educación superior en sus disciplinas, y que su definición implicaría otra investigación, nos planteamos, por aquellos aspectos didácticos que ubican a profesores universitarios entre los más reconocidos en sus instituciones.

Para ello tomamos otro trabajo central en materia de docencia universitaria, estamos refiriéndonos a Ken Bain (2007), y a su investigación publicada bajo el nombre de "*Lo que hacen los mejores profesores de universidad*", investigación que como bien explicita el título, estudió sobre los docentes universitarios más exitosos de una universidad norteamericana.

Entre las características más sobresalientes que tenían en común estos profesores, encontró aspectos relacionados con concepciones epistemológicas, psicológicas y con acciones didácticas estrechamente vinculadas entre sí. Los mejores profesores universitarios:

- rompían las definiciones tradicionales de las materias
- entendían que el aprendizaje humano es un proceso complejo
- conocían su materia extremadamente bien y estaban actualizados en los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos
- ponían mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: las historias, controversias y discusiones epistemológicas
- eran capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad
- trataban sus clases... como esfuerzos intelectuales formales que son intelectualmente exigentes y tan importantes como su investigación y su trabajo académico
- planteaban en sus clases problemas importantes, atractivos o intrigantes, tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad
- presuponían que los estudiantes querían aprender, y asumían, mientras no se les demostraba lo contrario, que podían hacerlo

- creían por lo general que para conseguir esta hazaña los estudiantes debían 1) enfrentarse a una situación en la que su modelo mental no funcionará (es decir, no les ayudará a explicar o hacer alguna cosa); 2) asegurarse de que funciona lo suficientemente mal como para tener que detenerse y necesitar esforzarse con el asunto en cuestión; y 3) ser capaces de manejar el trauma emocional que en ocasiones acompaña al desafío de creencias mantenidas tanto tiempo

- evaluaban ofreciendo realimentación exenta de valoración alguna del trabajo de sus estudiantes, poniendo énfasis en las oportunidades de mejorar, buscaban constantemente formas de estímulo para el progreso y evitaban clasificar a sus estudiantes entre paja y grano

- sus clases magistrales presentaban los cinco elementos del aprendizaje crítico natural: comenzaban con una pregunta, continuaban con algún intento de ayuda para que los estudiantes comprendan la importancia de la pregunta, estimulaban a los estudiantes a que se comprometieran críticamente con ella, daban una argumentación sobre cómo responderla y terminaban con preguntas

En síntesis, para el autor *la clave para comprender la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su compromiso en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores* (Bain; 2007: 92).

Un estudio más reciente sobre el perfil del buen docente universitario es el de Fernández Borrero y González Losada (2012) , quienes sostienen que los estudiantes encuestados destacan con mayores puntuaciones medias (considerándolos de mayor importancia), el que sus profesores sean especialistas en la materia, característica directamente relacionada con el conocimiento del docente sobre los contenidos que imparte; que sepan explicar con claridad, ya que no sólo es necesario conocer la materia, sino saber transmitirla de modo adecuado, despertando el interés por conocer y haciendo uso de todos los métodos y herramientas pedagógicas positivas posibles (p. 246).

En este mismo sentido, Fernández March et al (2012) han realizado un estudio de casos sobre buenas prácticas de profesores universitarios relacionados con la ingeniería; para los autores los casos de estudio

presentan un perfil de profesor aparentemente tradicional, centrado en el polo del profesor más que en el del estudiante, si bien se vislumbra, al igual que en la investigación de Bain (2007) una preocupación radical por el aprendizaje y un estilo docente de gran implicación personal, lo que, sin duda, repercute en la valoración positiva, tanto de sus alumnos como de sus colegas.

Entre los elementos comunes que se reconocen en dichos casos de estudio se encuentran: la *actitud reflexiva y crítica sobre su práctica, compromiso ético con la tarea docente y con la responsabilidad que implica trabajar en la formación de personas, trabajo sistemático y riguroso (planificación, metodologías, evaluación), utilización de estrategias para implicar y retar a los estudiantes, acercamiento en su docencia a la realidad profesional para mejorar la calidad de la formación y la motivación de los estudiantes, preocupación muy clara por la realidad de la docencia en la Universidad y por el desequilibrio de ésta respecto a la investigación (p.63).*

Intentado establecer relaciones entre las conclusiones de estas últimas investigaciones y aspectos ligados al CDC recuperamos que los mejores profesores universitarios relacionaban su conocimiento disciplinar con conocimientos contextuales, por fuera de la disciplina, en ocasiones en conexión con otras (Bain; 2007: 116), y ayudaban a desarrollar en los estudiantes, tanto el conocimiento sustantivo como sintáctico de la disciplina (Bain; 2007: 130). Su conocimiento y concepciones profesionales (Magnusson, Krajcik y Borko, 1999) constituían una red fuertemente constituida, quiere decir que esa construcción mantenía coherencia interna entre cada uno de los componentes (Bain; 2007: 85).

Esta red estaría configurando el conocimiento y la concepción didáctica de todo profesor, concretados en el conjunto de decisiones que toma para dar sentido a su enseñanza y propiciar el aprendizaje formativo de los estudiantes, mediante el conjunto de tareas más adecuadas para su capacitación profesional y la aplicación de los modos de conocimiento más elaborados (Cf. Medina Rivilla A., 2001: 156).

Otra experiencia sobre “buenos docentes universitarios” y “buenas prácticas” es la realizada con 12 profesores universitarios en la Universidad de Vigo. Entre las conclusiones más relevantes destacamos el predominio de prácticas educativas tradicionales entre los buenos profesores, centradas en el profesor y/o contenido, los autores suponen que esta situación se debe a la escasa formación pedagógica de los profesores, sus decisiones didácticas se realizaban en base a su propia experiencia, ahora bien, un

punto en común con la investigación de Bain (2007), es que todos los docentes reconocían un fuerte interés por el aprendizaje de sus estudiantes (Cid-Sabucedo et al, 2009).

Por lo tanto, entendemos que la relación que existe entre todo conocimiento y creencias profesionales, la disciplina marco que se está enseñando y las prácticas de enseñanza en las que se concretan, sean éstas fruto de la formación o la experiencia, es compleja. Debido a que las características de estos componentes se transforman, si bien Atienza Merino (2003), refiere exclusivamente a la disciplina, entendemos que todo se convierte en una *realidad nueva*, lo objetos de conocimiento y los sujetos se ven alterados por el contacto con alteridades disciplinares, con alteridades ideológicas y valorales (Cf. Atienza Merino; 2003: 123-137).

Este proceso de transformación en el que se ve inmerso el docente experimentado, en el que se arriesga y, a la vez se trasforma él y transforma su disciplina, es el proceso que desarrollaría de manera más simple el profesor universitario principiante, que bien podría no ser una transformación de los conocimientos, creencias y prácticas, si no una transmisión de un saber externo a él, desde estrategias de enseñanza estructuradas. Los profesores principiantes *se distancian más del saber, exteriorizan más el conocimiento, consideran la generación del mismo como algo que pertenece «a los demás», a su grupo de afiliación socio-intelectual en el mejor de los casos. Dentro del proceso de socialización intelectual del profesor, es importante comprender cómo éste comprende su proceso de adquisición de conocimiento* (Gros Salvat-Romaña Blay, 2004: 139-140).

<b>El profesor principiante</b>	
<i>Conocimientos previos</i>	<i>Carencias</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la materia que debe impartir</li> <li>• Creencias e ideas sobre cómo cree que debe realizarse la docencia basadas fundamentalmente en su experiencia como alumno</li> <li>• Conocimiento del contexto y del entorno desde la óptica previa de alumno de licenciatura o de doctorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del contenido para el logro de aprendizajes significativos.</li> <li>• Técnicas didácticas: dinamización de grupos, estrategias de comunicación, control del tiempo, del espacio, de los medios y tecnologías utilizadas, de los sistemas de evaluación.</li> <li>• Conocimiento del contexto y del entorno departamental como docente.</li> </ul>

Tabla 5.1. Conocimientos y carencias del profesor principiante (Gros Salvat et al, 2004: 152)

Por otra parte, y en relación con profesores con experiencia, queremos destacar una reciente investigación de Medina Moya y Jarauta Borrasca (2013) sobre el conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios de la Universidad de Barcelona.

Esta investigación nos resultó sumamente interesante al momento de contar con antecedentes específicos en la temática de nuestra tesis, ya que aborda cómo los docentes altamente competentes transforman sus conocimientos disciplinares en formas y estructuras accesibles y comprensibles para los estudiantes, y cómo este proceso responde a un tipo de razonamiento pedagógico, en ocasiones de carácter intuitivo, que permite al docente reorganizar y transformar los saberes profesionales de los que dispone, para la enseñanza de una asignatura, tema o tópico concretos.

Señalamos con especial interés una serie de categorías que los autores explicitan, consideradas como manifestaciones del CDC en las prácticas de enseñanza, si bien sólo algunas de ellas son desarrolladas en el artículo, resultan todas interesantes al momento de considerarlas como categorías *a priori* para el análisis de nuestras observaciones de clase:

- Identificación y explicitación de los errores y dificultades más comunes en el aprendizaje de la asignatura: Como resultados presentan que los tres profesores, además de conocer profundamente sus respectivas disciplinas, poseían un amplio conocimiento, práctico y experiencial, de los alumnos y de las características de su aprendizaje en el contexto de la asignatura que impartían. Esto les permitía explicitar, ante los estudiantes, los errores y dificultades más comunes en el aprendizaje del contenido
- Transferencia del contenido de enseñanza a la futura práctica profesional
- Anticipación y recapitulación de los contenidos de enseñanza y secuenciación en red: Resaltan la recapitulación de contenidos en aquellos momentos en los que los profesores realizaban una síntesis de aspectos que habían sido trabajados con anterioridad y que eran considerados como pre-requisitos para la comprensión de las nociones que se estaban abordando en ese momento
- Enseñanza de contenidos abstractos y familiares a través del uso de la analogía

- El ejemplo como recurso didáctico: origen, finalidad y forma: Señalan que las analogías fueron utilizadas, con frecuencia, para hacer comprender nociones abstractas y poco familiares a través de otras ya conocidas, más accesibles al sentido y nivel de comprensión de los estudiantes.
- Conocimiento experiencial y cultural para la enseñanza del contenido disciplinar: Los profesores realizaban relatos de historias anecdóticas en el aula
- El antropomorfismo como recurso de “humanización” de la disciplina de enseñanza

Como se puede apreciar, estas categorías y los resultados que han llegado a presentar son coincidentes con lo presentado anteriormente sobre buenos docentes, los profesores de este estudio también *desplegaron un sutil mecanismo que lograba conferir a sus asignaturas un carácter holístico que rompía con la tradicional simplificación analítica de los contenidos en partes fragmentadas e independientes entre sí* (Medina Moya y Jarauta Borrasca,2013).

Por otro lado, los autores también reflexionan que más allá de estos puntos en común existían diferencias en el modo de representar, secuenciar y tratar los contenidos en el aula entre los profesores de diferentes asignaturas y campos del conocimiento; uniéndose en los resultados a los recabados por otras investigaciones que *insisten en el papel central que la estructura de la disciplina juega en la enseñanza*(Idem).

Destacamos cuatro conclusiones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido relevantes para nuestro propio trabajo:

1. es estructuralmente un conocimiento práctico, en el que el marco disciplinar bajo el que actúan los profesores y el nivel de comprensión que poseen de éste afecta a la calidad de las transformaciones que realizan para representar didácticamente el contenido.
2. El CDC se vincula a las materias y contextos concretos en los que los profesores desarrollan su labor docente. Se adquiere y perfecciona en la práctica y requiere de la confrontación experiencial y reflexionada entre las estructuras disciplinares y el conocimiento de las situaciones de enseñanza y de las características que adopta el aprendizaje del alumnado.
3. Es un tipo de conocimiento que a medida que se va desarrollando



permite al docente generar más y mejores transformaciones y procesos de razonamiento didáctico.

4. El CDC será, a su vez, cada vez más elaborado a medida que los docentes adquieran una mayor comprensión del contenido y de los contextos de enseñanza, y a medida que se enfrenten a situaciones en las que deban utilizar su CDC para analizar y revisar sus prácticas docentes o para planificar o crear nuevas formas de representación didáctica.

## 5.2. Ciencias Informáticas

### 5.2.1. La Informática como una disciplina profesional: Caracterización epistemológica

La Informática es una compleja disciplina que puede considerarse como una de las grandes culminaciones de la humanidad y cuyas posibilidades aún no se han agotado. 'Informática' es un neologismo acuñado por el francés Philippe Dreyfus en 1962 (INFORmación + autoMÁTICA) que hunde sus raíces en lo más profundo de las abstracciones creadas por la mente del hombre<sup>4</sup>, se puede considerar como tratamiento automatizado de la información y su inicio se remonta al año 1896 cuando Herman Hollerith (1860-1929) fundó una empresa que posteriormente daría lugar a IBM. Barzanallana<sup>5</sup> considera que es difícil determinar el punto de inicio para una síntesis histórica de la informática, por cuanto son muchos los trabajos y descubrimientos que trajeron como consecuencia la construcción de los primeros ordenadores. La consolidación de la informática como ciencia sólo se produce con el desarrollo de los computadores, a partir de los años cuarenta. Se trata, por lo tanto, de una ciencia muy joven, pero que ha evolucionado a gran velocidad. La piedra maestra sobre la cual se ha podido desarrollar la informática la representa el computador, que es una herramienta de gran eficacia en muy diversos trabajos, y en particular en aquellos que manejan un gran volumen de datos o de operaciones (Pareja et al, 1994:18).

Barchini y Fernández (2006) sostienen que sólo actualmente, existe una mayor aceptación de la Informática como una disciplina académica: *en sus años tempranos, la informática tenía que esforzarse para lograr su legitimidad en muchas instituciones. Era, después de todo, una nueva disciplina sin los fundamentos históricos en las que se apoyan la mayoría de los campos académicos*, y la define como una disciplina científico - tecnológica y, en su interacción con otras disciplinas, es una disciplina Bio-psico-socio-tecno-cultural y se encuentra conformada por una variada red de teorías y disciplinas presupuestas (Teoría General de los Sistemas, Cibernética, Teoría de la Información y la Comunicación, Teoría de Lenguajes Formales y Autómatas, teorías matemáticas y lógicas) y su teoría central es la Teoría de la Computabilidad.

---

<sup>4</sup> Sergio Gálvez . Historia de la Informática I. Universidad de Málaga. Localizado en: <http://www.encuentros.uma.es/encuentros119/historiainform.htm>

<sup>5</sup> Rafael Barzanallana. Introducción a la informática. Universidad de Murcia. Localizado en: <http://www.um.es/docencia/barzana/IATS/IATS.html>

Si bien su artículo está orientado específicamente a propuestas curriculares para los diferentes niveles del sistema educativo argentino, fundamenta dicha propuesta en una caracterización disciplinar profunda, que recorre diferentes modos de entenderla como disciplina:

- .que estudia la estructura, el comportamiento e interacciones de los sistemas computacionales naturales o artificiales
- .ingenieril.
- .que estudia los sistemas de información

Sintetiza su caracterización disciplinar definiéndola como una *disciplina científica y tecnológica que está compuesta por elementos disciplinares que se interrelacionan entre sí (...)* estudia los fenómenos relacionados con los objetos de su dominio (información, sistemas) y cuenta, por un lado, con un conjunto de métodos o procedimientos (modelización, abstracción) que permiten captar y estudiar los fenómenos relacionados al tratamiento sistemático de la información, y por otro, con teorías (Teoría de la Información y la Comunicación, Teoría de las organizaciones) que conceptualizan los objetos de su dominio (Barchini y Fernández, 2006: 78).

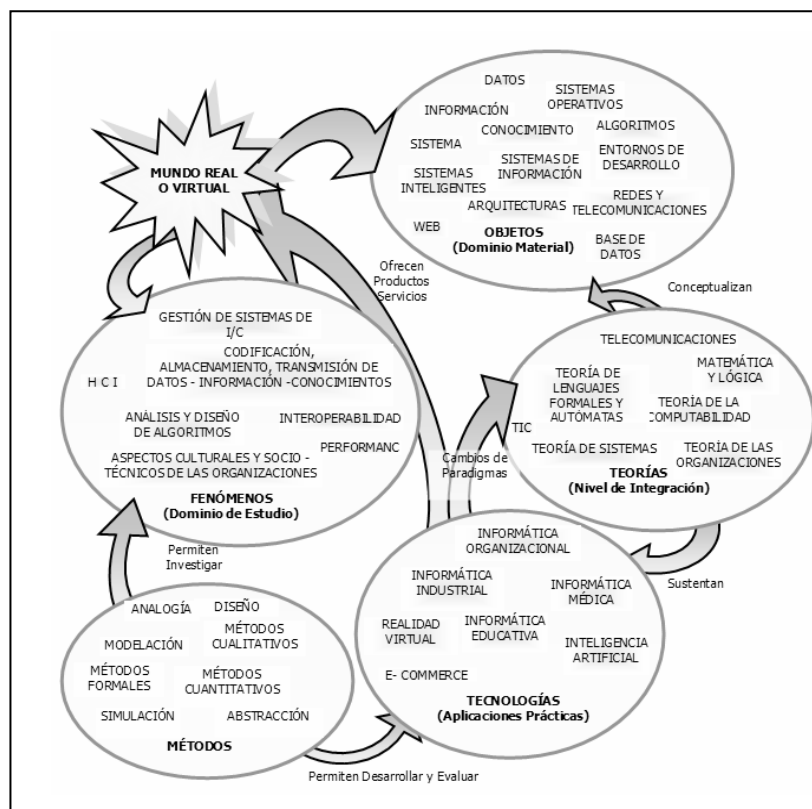


Figura 5.1 Componentes disciplinares de la Informática (Barchini et al., 2004 en Barchini, 2006)

Concretamente en el contexto argentino, la Sociedad Argentina de Informática e Investigación Operativa (SADIO)<sup>6</sup> publica en el apartado de "Historia" un interesante artículo de Aguirre y Carnota (S/F)<sup>7</sup>, en el que desarrollan una descripción y análisis de la Informática en los Sistemas Académicos Latinoamericanos. De lo presentado en el mismo destacamos el reconocimiento de un retraso significativo en el área de informática frente a los países dominantes, con escasos grupos de investigación consolidados, con presencia sólo en Brasil, Venezuela y, recientemente, Argentina. Sostienen además, que la enseñanza de grado tiene una inmensa masa de alumnos, pero en la mayoría de los casos, carece del soporte de carreras de posgrado enraizadas en la investigación que garanticen actualización y calidad (por ejemplo, hasta el 97 no se contaba con ningún doctor en Informática en Argentina).

Concretando aun más el contexto disciplinar de nuestra indagación, es necesario referir que en este país, la Informática como campo de estudio académico existe bajo una variedad de nombres diferentes: Computación, Sistemas de Información (SI), Tecnología de la Información (Barchini, 2006) por lo tanto, mencionamos a los sistemas de la información informáticos como una orientación disciplinar específica.

Para comprenderlos, recuperamos lo planteado por Fernández Alarcón (2006) quien afirma que todo sistema de información posee cinco bloques básicos: elementos de entrada, elementos de salida, sección de transformación, mecanismos de control y objetivos. Los diferentes recursos acceden al sistema a través de los elementos de entrada para ser modificados en la sección de transformación. Este proceso es controlado por el mecanismo de control con el fin de lograr el objetivo marcado. Una vez que se ha llevado a cabo la transformación, el resultado sale del sistema a través de los elementos de salida. Retoma la definición de Laudon y Laudon (2004), quienes definen los sistemas de información como un conjunto de componentes interrelacionados que recolectan (o recuperan), procesan, almacenan y distribuyen información para apoyar la toma de decisiones y el control de una organización (Fernández Alarcón, 2006).

---

<sup>6</sup> [www.sadio.org.ar](http://www.sadio.org.ar)

<sup>7</sup> Jorge Aguirre. Director del Departamento de Informática de la Universidad Nacional de Río Cuarto y Raúl Carnota Profesor de la Universidad Tres de Febrero.

Relacionamos esta definición general con el estudio de los Sistemas de Información en el contexto de la informática u orientada por ésta. En la UNNE su estudio se basa en el aprendizaje de los procesos de abstracción necesarios para la modelización y desarrollo de programas informáticos, los procesos computacionales del hardware, la adopción de un enfoque sistémico como forma de comprender y abarcar la mayor complejidad en la estructura del conocimiento contemporáneo, el diseño de sistemas y a la administración de proyectos de software.<sup>8</sup>

### **5.2.2. La enseñanza y el aprendizaje de la Informática en la universidad: Características actuales, críticas y propuestas de mejora**

El desarrollo de este apartado nos ha presentado grandes dificultades, debido a la escasa bibliografía actualizada disponible. Las reflexiones en torno al aprendizaje de la informática como campo disciplinar son difíciles de localizar y las que refieren a la enseñanza universitarias son prácticamente ilocalizables.

Es por ello que hemos recurrido a artículos mayoritariamente publicados en jornadas académicas españolas, y a una mínima cantidad de artículos publicados en revistas latinoamericanas, todas ellas referidas a investigaciones ligadas al aprendizaje y a estrategias que lo favorezcan.

Estableciendo un orden geográfico de la presentación mencionamos un artículo de Oliverz et al (2009), pertenecientes a la Universidad Nacional de Colombia, quienes investigan sobre los aportes de una metodología denominada LuCoA (Aprendizaje Lúdico Colaborativo), entendida como herramienta que propicia el aprendizaje colaborativo (fundamentada en esa teoría). Llevan adelante dicha metodología con estudiantes de licenciaturas (en sistemas y en computación), que trabajan el Testing de software (proceso de ejecutar un programa con el fin de encontrar errores). Las conclusiones se basan en detallar los aportes de la metodología para el desarrollo de habilidades sociales y emotivas por parte de los estudiantes a partir de su aplicación.

Por otro lado, un grupo de profesores pertenecientes a la cátedra Modelos y simulación de la UNNE- Argentina, realizan una investigación sobre las estrategias de evaluación positivas, aplicadas en la asignatura en el año 2007, con el propósito de propiciar situaciones en las cuales los

---

<sup>8</sup> Plan de estudios de la LSI – Facultad de Ciencias Exactas – UNNE. Localizado en: [http://exa.unne.edu.ar/carreras/lic\\_sistemas\\_informacion.php](http://exa.unne.edu.ar/carreras/lic_sistemas_informacion.php)

estudiantes adquieran destrezas específicas relacionadas con el contenido a partir de problemas basados en casos reales (López Viudes et al, 2009)

En esta misma línea centrada en el aprendizaje, Murillo (2006) se basa en un estudio de caso en el contexto universitario costarricense relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la programación a partir de la propuesta de “laboratorio”. Se fundamenta la propuesta a partir de teorías constructivistas, y se sostiene el desarrollo de roles activos tanto para el profesor como para el estudiante. Las consideraciones teóricas y metodológicas y sus recomendaciones conclusivas apuntan a aspectos pedagógicos generales, en los que no se evidencia ninguna teorización específica referida al conocimiento didáctico del contenido concreto.

En el contexto español y con similares características, Merelo et al (2008, 2009), presentan las características generales que posee la web 2.0 y los wikis, respectivamente, y como los mismos no implican únicamente modificaciones en herramientas tecnológicas sino en una mayor democratización de las acciones. En los artículos se puede apreciar que las propuestas son estrategias metodológicas generales, que podrían ser aplicables a la enseñanza y el aprendizaje de cualquier campo disciplinar. En la misma publicación, Miró (2009) revisa una página web en la que se presentan tareas de aprendizaje motivadoras y creativas para que la realicen los estudiantes.

Entre las investigaciones que dan cuenta también de esta orientación de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la informática, señalamos dos del 2010. En la primera referenciada (Álvarez y Llosa, 2010) los autores presentan los resultados de una prueba piloto en la que se ha usado una herramienta para proporcionar realimentación basada en transparencias y mandos interactivos. Dicha herramienta permite al profesor detectar los errores comunes y enfatizar aquellos aspectos más deficitarios para los alumnos, proporcionando realimentación inmediata. Desarrollan resultados positivos en el rendimiento académico de los estudiantes a partir del uso de la misma, sin ahondar en los beneficios para el profesor de ampliar su conocimiento de los estudiantes.

En el caso del artículo de Riesco Albizu y Cernuda del Río (2010) también se muestran resultados positivos a partir de la mejora del rendimiento académico de los estudiantes que participaron de una actividad extracurricular centrada en el aprendizaje de la Historia de la informática. Además de estas mejoras, los autores sostienen que se ha conseguido aumentar el interés por la materia de Historia de la Informática de un buen

número de alumnos, así como hacer que estos practiquen una competencia transversal como es la búsqueda autónoma de información.

Por último, queremos referenciar un trabajo que nos ha llamado mucho la atención y que se orienta a este sector del profesorado que estudiamos, Cernuda del Río et al en el año 2005 publicaron un libro titulado “Guía para un profesor novel” en el que exponen 70 consejos destinados a este grupo profesional. Contextualizando la obra mencionamos que los autores pertenecen al campo de la Informática y sus respectivas formaciones de grado y posgrado se relacionan con dicho campo, a su vez son miembros de la Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática. Como punto a destacar seleccionamos que los autores reconocen la necesidad de formación pedagógica para el profesorado dado que el conocimiento disciplinar, por más profundo que sea, no es suficiente, además de la necesidad de guiar a los profesores noveles en la tarea de la docencia. Luego de la lectura detallada de los consejos, reconocemos en ella fundamentos epistemológicos y psicológicos mayoritariamente constructivistas y un trasfondo didáctico centrado en el alumno.

Los consejos que se presentan se estructuran en enunciados concretos y aplicables, que van desde, acciones básicas a realizar por el docente a estrategias de organización grupal y de evaluación. En determinados casos los consejos están simplificados dada la falta de desarrollo teórico que los complejizaría y específicamente, señalamos una serie de consejos ligados a la evaluación de cuestionable fundamento pedagógico actual<sup>9</sup>, dado cuenta de que el componente de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituye como el más complejo al momento de definir una propuesta formativa coherente con los fundamentos epistemológicos, psicológicos y didácticos. Más allá de lo anterior, valoramos la obra como una interesante y genuina iniciativa al momento de orientar a los profesores universitarios principiantes. Además de constituirse en una prueba concreta del interés por este sector en particular, y la búsqueda de la profesionalización de la enseñanza superior.

En función de lo expuesto reflexionamos sobre las causas de estas características particulares de la investigación sobre la educación superior en Informática y las creencias y conocimientos pedagógicos que estos profesionales construyen. Consideramos que, como bien se sabe, la disciplina tiene una conformación relativamente nueva, suponemos que esta

---

<sup>9</sup> Ejs. de consejos: 5.4. “No hagas exámenes de respuesta múltiple”, 5.5. “Deja claro que han de escribirlo todo”, 5.10 “Nunca cambies una nota delante del alumno”, 5.12 “Tus criterios no están en discusión”, 5.13 “Nunca pongas una nota un poco por debajo del 5”.

característica condiciona la producción académica respecto de su enseñanza, es decir, si tenemos en cuenta que se discute aun en términos de su legitimidad disciplinar, y están en proceso de organización sus sub-disciplinas, tenemos que considerar que todavía debemos esperar un tiempo para que se discuta de manera generalizada sus procesos de formación, tomando como sujetos de análisis a todos los sujetos y procesos implicados y no sólo a los estudiantes, al aprendizaje y a las mejores estrategias para lograrlo.

Al respecto Miró (2008) se pregunta si los artículos publicados en las Jornadas de Enseñanza Universitaria de la informática (JENUI - de la cual hemos seleccionado alguna ponencias) ¿Constituye un corpus de investigación en educación de la informática o sólo una colección de relatos y observaciones de cómo damos clase y las ideas que tenemos y probamos? Su respuesta se inclina hacia la segunda opción y la justifica sosteniendo que *la informática es una disciplina joven y la docencia en informática es más joven aún. Estamos en un estado más parecido a la alquimia medieval que a la química actual. De la abundancia de este tipo de artículos deducen que la investigación de educación en informática es un campo que apenas cuenta con una base teórica, estableciéndolo como una ciencia joven. Para que madure es necesario aumentar esta base teórica y escribir nuestros artículos con argumentos basados en una fundamentación teórica de la que actualmente carecen* (Miró, 2008: 1-2).

Por otro lado, además de las “condiciones disciplinares” volvemos a sostener que las características de identidad del profesorado universitario, sus condiciones y exigencias laborales, la primacía de la investigación en la disciplina por encima de la docencia, marcan un ritmo determinado en la producción pedagógica. Esto puede entreverse en las palabras de López (2009), profesor del Departamento de Arquitectura de Computadores de la Universidad Politécnica de Cataluña, en su trabajo presentado para las JENUI 2009<sup>10</sup>, en el que plantea una preocupación legítima (y extensible, suponemos, a todos los académicos del campo), e ilustra claramente lo desarrollado en los dos últimos capítulos:

***“la última reflexión sería contestar a la pregunta ¿cómo aumentar el prestigio de la investigación en educación[en informática]? La respuesta más inocente, pero quizá la más poderosa es: seguir trabajando. Elaborar las teorías que nos faltan, desarrollar herramientas para medir nuestras propuestas y buscar cuestiones comunes alrededor***

---

<sup>10</sup>XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática: <http://jenui2009.fib.upc.edu/jenui2009/presentacion.html>



***de las cuales desarrollar la colaboración. Y publicar en lugares de prestigio, lo que quizá haga abrir los ojos a algunas personas (aunque también habrá quien no considere adecuado contar estas publicaciones como investigación). Pero hay que seguir insistiendo en que la pedagogía es una ciencia reconocida, que existen ramas del saber como la didáctica de las matemáticas, y que la educación es una rama tan digna como la que más” (López, 2009:8).***

## 5.3. Odontología

### 5.3.1. La Odontología como arte, técnica y profesión.

#### Caracterización epistemológica

Comenzar a definir el campo disciplinar de la odontología implica desentrañar una serie de matices y sub-especializaciones que se tejen en su interior, así como también un proceso “evolutivo” de desarrollo disciplinar que deviene de miles de años de perfeccionamiento de conocimientos, técnicas e instrumentales. Esta multiplicidad, sin embargo, podría unificarse circunscribiendo a la Odontología al estudio de la *salud del complejo bucal* y su preservación (Beltrán Salazar, 2011: 64). La autora entiende que *la Odontología es una profesión y una disciplina del Área de las Ciencias de la Salud que tiene por objeto de estudio la salud bucal de los seres humanos en las diferentes etapas de su desarrollo dependiendo de sus necesidades a nivel individual y colectivo, que implementa la práctica odontológica, especialmente para su preservación, por medio de actividades de promoción. Además propone actividades para la prevención de la enfermedad, su diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y mantenimiento*(Ibídem).

Los autores Medina Carrera y Martín (2009) desarrollan en un interesante trabajo de indagación el planteo de la odontología entendida como un campo disciplinar que evoluciona desde el arte hacia la técnica y la profesión. Van realizando un recorrido histórico desde las mandíbulas paleolíticas y la Antigua Grecia, donde ya existen registros y hallazgos de dientes orificados y restaurados. Avanzan hacia la antigua Roma, y sus construcciones de piezas de oro y metales preciosos de prótesis dentales, y los registros de los conocimientos odontológicos heredados de los etruscos, israelitas y griegos.

En esta primera etapa fue considerada como una actividad artesanal a cargo de los esclavos y reconocida como especialidad de la medicina occidental hacia el cuarto milenio A.C., con grandes dificultades para el establecimiento de una división entre ambas prácticas.

Podríamos decir que en una segunda etapa la Odontología “evoluciona”, para estos autores, como una tecnología gracias al perfeccionamiento de los primeros instrumentos.

Comenzando a relacionar el desarrollo de esa práctica artesanal devenida en técnica y, posteriormente, en profesión, los autores la vinculan con la necesidad de resolver el problema del correcto o más adecuado uso

de los instrumentos y la resolución de las necesidades en salud dental, exigidas por la comunidad. *La tecnología y las herramientas históricamente siempre han acompañado la evolución y desarrollo de la Odontología; todas ellas se han convertido en elementos fundamentales para la realización de la actividad odontológica, así que es difícil separar la Odontología como saber, de las herramientas que hacen parte del hacer en la práctica dental*(Medina Carrera y Martín, 2009). Entienden que los instrumentos odontológicos son los elementos centrales del proceso didáctico en el inicio de la enseñanza de dicha práctica. Sin embargo, sólo fue hasta mediados del siglo XX que se recurrió a la fundamentación biomédica para la formación y el ejercicio de la misma (Medina Carrera y Martín, 2009).

Avanzando en el desarrollo histórico, la Odontología como profesión es considerada nueva a nivel mundial, esto hace que la misma *presente pocos antecedentes docentes históricos, y produzca un gran impacto sobre la sociedad en general y sobre el mundo científico de la salud, en particular* (Medina Carrera y Martín, 2009).

Entendiéndola ya como disciplina científica, la odontología ha desarrollado especialidades como ser: la endodoncia, la odontología pediátrica, la periodoncia y la ortodoncia, por mencionar algunas. Estas especialidades han dado cabida a nuevas subespecialidades, como la implantología, que ya originó la oseointegración. *Pero en este proceso de expansión, la odontología también se ha servido de otras disciplinas para crear nuevas especialidades, como la odontología forense, que pone la odontología al servicio de los sistemas legales, y la bioinformática dental, que aporta los desarrollos tecnológicos al desarrollo de la disciplina* (Delgado, 2009).

### **5.3.2. La enseñanza y el aprendizaje de la Odontología en la universidad: Características actuales, críticas y propuestas de mejora**

Para dar inicio a esta profundización sobre la enseñanza universitaria de la odontología, retomamos una caracterización realizada por Geiringer (1989), sobre el profesor de Odontología, válida, más allá de los años transcurridos y la diferencia de contexto, para un análisis comparativo con las características del contexto propio de indagación. El autor enumera 11 características de las cuales seleccionamos las más relevantes para nuestro estudio:

1. El profesor es un egresado del mismo proceso, que asume el modelo de enseñanza dominante y reproduce en el aula las condiciones ideológicas y pedagógicas de la docencia recibida en su proceso de formación como profesional.

2. La mayor parte de los docentes no son de dedicación exclusiva. El ejercicio privado signa la posibilidad de tiempo de dedicación del docente a la Universidad, a la cual dedica algunas horas de docencia, pero su interés fundamental gira en torno a su consulta.

8. Utilización de la llamada tecnología educativa (rotafolios, retroproyectors, proyectores de diapositivas, etc.) como legitimadora de una “buena docencia”, para impartir una enseñanza que no es más que una repetición de información de otras fuentes.

9. Maximización de la importancia que su especialización tiene en el desarrollo de la Odontología e idolatría por los niveles de tecnificación logrados en su microdisciplina.

10. Relación autoritaria o paternalista con los estudiantes. En los niveles de posgrado se expone el carácter autoritario de dicha relación.

11. Las destrezas y conocimiento de los estudiantes deberán ser “medidos” en términos de conductas rigurosamente observables, que deben demostrar para así “evaluar” bajo supuestos de objetivismo. El docente ayuda a convertir al estudiante en un repetidor de información y operario de instrumentos y equipos (Geiringer, 1989: 80-81).

Para el autor, la enseñanza de asignaturas relacionadas con la odontología requiere del docente la puesta en juego de estrategias o modelos especiales para su aprendizaje, con didácticas concretas, situacionales. Reconoce que esto implicaría un gran dominio del conocimiento en el área por parte del docente, así como el manejo de diversas técnicas didácticas, comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje (Geiringer, 1989:101).

Frente a estas características retomamos la vinculada con la formación profesional del odontólogo frente a la formación docente y mencionamos la fuerte *necesidad de capacitación docente en didácticas especiales en cada una de las áreas de la práctica odontológica, especialmente en la fundamentación básica, en las clínicas y, sobre todo, en las evaluaciones de los procesos formativos y sumativos* (Beltrán Salazar, 2011:61), que plantean los autores.

En relación con las corrientes de formación de odontólogos en América Latina, Beltrán Salazar (2011) retoma un trabajo de Lengua et al (2003), y afirma que las mismas se han desarrollado por dos caminos: el de la odontología simplificada y el de las innovaciones en la enseñanza de la odontología: *La corriente inicial fue desarrollada por Agencias Internacionales para el fomento de la región, pero en los noventa abandonaron esta función y desde entonces son las políticas globales las que marcan la pauta en la educación profesional. Las propuestas de las Escuelas o Facultades de Odontología se han limitado a adecuar los planes y programas de estudio a los criterios de los entes evaluadores de cada región* (Beltrán Salazar, 2011).

### **5.3.3. La Educación Clínica Odontológica: una construcción didáctica particular**

Dadas las características de nuestra muestra de estudio, hemos decidido desarrollar un apartado especialmente dedicado a este formato didáctico: la clínica, que es definida como *un proceso incluyente que reúne lo que se ha llamado “la tríada del aprendizaje clínico”, constituida por el paciente, el estudiante y el tutor (...) en la que el profesor clínico (...) tiene como responsabilidad el proveer el entorno apropiado que permita el aprendizaje de los estudiantes con los pacientes como ejes centrales del proceso* (Álvarez Montero et al, 2011:2).

En relación con la metodología de enseñanza para la clínica se consideran a la demostración que realiza el profesor, o los propios estudiantes en el seno del grupo, a la explicación y a la ejercitación del alumno (Álvarez Montero et al, 2011:4), estas se suman a los desarrollados en las clases denominadas “teóricas”, fundamento de estas segundas.

Para Palacios y Quiroga (2012) la enseñanza clínica, se podría sintetizar como el enseñar y aprender focalizado en los pacientes y sus problemas, y la caracteriza como el corazón de la enseñanza en el área de la salud.

Para los autores el aprendizaje bajo este formato tiene muchas fortalezas:

- se enfoca en problemas reales en el contexto del ejercicio profesional
- los estudiantes son motivados por la relevancia y la participación en la resolución de los mismos
- el modo de pensar, comportamiento y actitudes son modeladas por los profesores

- y es el único escenario donde se puede enseñar, aprender e integrar como un todo las destrezas profesionales

A su vez, cuando se habla de una enseñanza clínica típica se involucra la supervisión del estudiante en formación por parte de un clínico con mayor experiencia, y por defecto implica una gran variedad de estilos de enseñanza, entre los que resaltan *el ejemplo entregado personalmente por los profesores, quienes influyen significativamente a los estudiantes; (...) los estudiantes aprenden por observación e imitación de los profesores a los que respetan, no sólo de lo que sus profesores les dicen, si no de lo que éstos efectivamente hacen en la práctica clínica, y de los conocimientos, destrezas y actitudes que exhiben* (Palacios y Quiroga, 2012).

Adentrándonos en investigaciones más cercanas a nuestro contexto institucional, quisiéramos reseñar una valiosa investigación llevada adelante por la Universidad de Buenos Aires en el marco de un programa que investiga la formación en las profesiones del campo de la salud. Si bien la investigación trabaja sobre *la construcción de aprendizajes complejos en las carreras de Odontología y Medicina, y de las formas innovadoras tendientes a la articulación teoría práctica desarrolladas por los docentes en su enseñanza en el espacio de las Clínicas*(Lucarrelli y Finkelstein, 2012), nosotros recuperaremos únicamente los aportes realizados en el contexto del campo odontológico.

Los supuestos de los cuales parte la investigación entienden a las clínicas como ámbito privilegiados para la construcción de los aprendizajes complejos de la práctica profesional, reconociendo el alto grado de *complejidad* de los aprendizajes que allí se concretan, *y parten del supuesto de que el proceso de adquisición de habilidades propias de la práctica profesional implica, junto a contenidos cognoscitivos de distinto nivel de dificultad para su adquisición, y, en algunos casos, desarrollos psicomotrices específicos, aspectos socioafectivos relativos a cada campo profesional en particular* (Lucarrelli y Finkelstein, 2012:22).

Las autoras sostienen que la clínica podría catalogarse como un *prácticum reflexivo*, ya que las mismas se ubican entre la enseñanza teórica y la práctica profesional. Para el docente, este formato aumenta la incertidumbre, ya que se pierde la posibilidad de anticipar y prever las posibles oportunidades de esa adquisición (Lucarrelli y Finkelstein, 2012).

En los casos de Odontología, específicamente en las clínicas odontológicas las autoras distinguen dos modalidades diferentes de articulación de las prácticas con su fundamentación teórica:

Primera Modalidad	Segunda Modalidad
<p><b>Mediatización de la observación y el seguimiento en el espacio:</b> el docente está fuera del radio de comunicación que se da entre alumno practicante y paciente, lo que facilita mayor autonomía en el desempeño estudiantil, sin rescindir la posibilidad de intervención por parte del docente en caso que esta fuera necesaria.</p>	<p><b>Proximidad en la observación y el seguimiento:</b> el docente está acompañando la práctica del estudiante con un grado tal de cercanía que le permite ver cómo está operando con el paciente y hasta intervenir si lo requiere el estudiante (intervención por demanda) o si él lo considera necesario (intervención por decisión propia).</p>

Tabla 5.2. Modalidades de enseñanza en la Clínica Odontológica

Sostienen que un factor decisivo para la adopción de una u otra modalidad tiene que ver con la información que sobre el paciente tenga disponible el profesor, marcando *diferencias de matices en la modalidad, el hecho de buscar la información preguntando al estudiante, a través de la historia clínica y las radiografías o interrogando al paciente, u observando directamente las zonas afectadas* (Lucarrelli y Finkelstein, 2012:26-27).

Todos estos aspectos serán considerados al momento de analizar lo observado y entrevistado en el contexto de las clases de odontología que componen nuestra muestra, intentando profundizar en las configuraciones particulares que adquieren las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las clínicas.

## 5.4. Historia

### 5.4.1. La Historia sus múltiples sentidos y funciones.

#### Caracterización epistemológica

Luego del trabajo de estudio y sistematización de la literatura específica podemos afirmar que la caracterización epistemológica de la historia, parece más que ninguna otra disciplina, ligada fuertemente a los propios devenires históricos que ella misma estudia. Generando un complejo panorama de evolución disciplinar en el que se entrecruzan múltiples perspectivas y modos de entenderla y practicarla profesionalmente.

Un trabajo que data de varios años, pero valioso al plantear las diferentes funciones de la Historia, es el de Sánchez Delgado (1991), quien sostiene que las mismas son simplemente un primer planteo sin ánimos de exhaustividad, que da cuenta de las dimensiones que atraviesan a la disciplina.

En primer lugar mencionamos la función literaria o narrativa de la historia que tiene interés en las causas de los hechos o en el establecimiento de leyes. Este “tipo” de historia se limita a poner un orden temporal a los hechos. Para el autor, es habitual en los medios masivos de comunicación. Pero advierte que aún así, no es historia inocente y se utiliza como justificación del status quo.

Luego menciona una historia con función netamente social, que centra el interés en el conocimiento y comprensión del presente. Organiza el pasado para dar respuesta a los requerimientos del presente.

Dentro de la misma establece dos tendencias, la denominada apologética: *que trata de resaltar en la historia las virtudes y valores del propio grupo y los defectos de los demás. Es la historia que trata de legitimar el poder y el dominio de ciertos grupos o naciones sobre los demás basándose en una supuesta superioridad debida a sus orígenes. Esta historia apologética contribuye a dar cohesión al grupo social, al establecer unos principios y unos vínculos que hunden sus raíces en el pasado* (Sánchez Delgado, 1991:). En este sentido, Riviere Gómez (1992), menciona que desde los orígenes institucionales de la Historia como disciplina académica universitaria ha experimentado cambios en su estatus, y ha pasado de estar encuadrado en instituciones educativas estatales a ser cultivado por especialistas profesionales. Surge así la figura del historiador como profesional vinculado a proyectos uniformizadores estatales,



*empleado para colaborar decisivamente en ese proyecto como funcionario del Estado (Riviere Gómez, 1992:8).* Si bien este artículo se plantea en el contexto español, se pueden establecer muy cercanas relaciones con el desarrollo de la disciplina en Argentina.

La segunda tendencia, dentro de la función social, es la denominada “crítica”, entendida como instrumento de liberación que aporta a cuestionar aquellos vínculos en los que se sustenta dicha cohesión grupal y el orden estructural vigente.

En tercer lugar, se menciona a la Historia teórica que intenta realizar un análisis explicativo del pasado sin *limitarse a la acumulación de datos o a la narración de hechos sucesivos o yuxtapuestos.*

En cuarto lugar se menciona a la científica o historia cuantitativa, que tiene por objetivo el establecer generalizaciones a partir del estudio de grandes datos demográficos y económicos fundamentalmente con el fin último de prever el acontecer generalizando el empleo de la cuantificación sistemática en las investigaciones.

En quinto lugar, mencionamos la que más nos interesa a los fines de nuestra investigación: la función didáctica, entendiéndola como disciplina que enseña “sobre la vida”. Sin embargo, a esta función didáctica la relacionamos estrechamente con la social, ya que no sólo la historia como práctica profesional, sino la enseñanza de la misma en contextos institucionales educativos se han vinculado con el “aprendizaje” de la vida, de un modo nada ingenuo y con fines políticos, ideológicos y de imposición cultural.

Por último no debemos desconocer la propia dimensión gnoseológica que posee la disciplina, dando cuenta que se justifica también desde la necesidad de satisfacer el conocimiento de la especie humana, sin embargo se reconoce que ese interés genuino por el conocimiento a su vez se tiñe del interés por *dominar, conservar, someter, reproducir, adormecer, acallar, legitimar al poder, imponer una visión determinada del pasado o del presente..., pero también por libertar, regocijar, emocionar, independizar, tomar conciencia, comprender, hacer comprender, explicar, recordar, reconocer (Sánchez Delgado, 1991).*

Analizada desde sus inicios Tejerina et al (2008), sostienen que fue desarrollada bajo la influencia del positivismo, y desde ese paradigma mantuvo su pretensión de conocimiento objetivo hasta bien avanzado el siglo XX, “...desde esta concepción la historia fue concebida como la

*ciencia que investiga y expone metódicamente los hechos más importantes del pasado humano tratando de interpretar sus causas y consecuencias*". Las autoras plantean que a lo largo del siglo XX la ciencia histórica fue objeto de revisión que devino en cambios metodológicos y epistémicos. Mencionan que los iniciadores de la nueva concepción sostenían que la historia era la ciencia del hombre, de los hechos humanos, que se ocupa de un *modus vivendi* al que denominamos Vida (Tejerina et al, 2008). Modifica entonces, su objeto de estudio centrándose en hechos humanos individuales o colectivos que se desarrollan en espacios y tiempos determinados: *"la duración y el movimiento de las sociedades son objeto de su estudio. El tiempo en la historia no es unidimensional, sino pluridimensional y varía de una formación social a otra. En el análisis de los procesos históricos sincronía y diacronía se entrelazan y los acontecimientos fugaces sólo pueden ser entendidos en la multiplicidad de ritmos coyunturales – sean estos políticos, económicos o sociales – cada uno con su propia duración formando parte de una estructura"* (Tejerina et al, 2008:187).

En esta misma línea, Manjón Esteban (2011) menciona que la Historia ha ido evolucionando y ha tomado los factores *espacio* y *tiempo* como premisa desde la cual parte toda su actividad. Una de sus características más sobresalientes en estas últimas décadas es su capacidad por operar con múltiples variables para la construcción de los procesos de evolución históricos, trabajando con diferentes factores (económicos, demográficos, sociológicos, antropológicos, politológicos), procurando *"un ejercicio de interrelación de ambas opciones[espacio y tiempo], llegando a lo que Mario Bunge ha venido a denominar "sistemismo histórico"* (Cf. Manjón Esteba, 2011: 295)

#### **5.4.2. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la universidad: Características actuales, críticas y propuestas de mejora**

Planteada la caracterización anterior, iniciamos este apartado reconociendo los escasos antecedentes en materia de enseñanza de la historia en el nivel superior, no así en otros niveles inferiores en los que se pueden revisar un mayor número de trabajos. Más allá de esto, retomamos esta idea que hemos esbozado en el apartado anterior, sobre cómo esta disciplina se ha visto teñida por los avatares históricos y los intereses dominantes, y a través de su enseñanza, se han desarrollado vías de inculturación, homogeneización e imposición de realidades y mundos.

La relación estrecha entre la disciplina y su enseñanza ha dado respuesta por cientos de años a intereses sociales políticos y culturales específicos, a veces con pretensionismos objetivistas o neutrales, y otras desde perspectivas más críticas y contraculturales. Así es que, Aranguren (2005) también desarrolla la afirmación de que *la teoría y la práctica de la enseñanza de la Historia poseen un fin político en el papel de formar ciudadanos y preservar la memoria colectiva*, sosteniendo la necesidad de *comprender y contextualizar las múltiples funciones de la educación histórica, no sólo en el plano cognitivo sino en el orden de lo social, axiológico y político, propio de todo proceso educativo* (p.62-63).

A partir de reflexionar qué es la historia y de encontrar respuestas, los diferentes autores se plantean qué debe enseñar la historia, ya no como disciplina sino como asignatura, y de esta manera se posicionan en las diferentes líneas o perspectivas históricas que responden a su vez a funciones específicas. Espinosa Sánchez (2010) por ejemplo sostiene que actualmente la historia debe analizar *el quehacer de la política, la sociedad, la economía, la religión, la cultura del hombre, la historia del arte, la historia de la ciencia en una época determinada; además, la "nueva historia" estudia la "actividad humana", por ejemplo, la muerte, el clima, la ecología, la lectura, estudios de género, las corporaciones, los obreros, los campesinos, los bandidos, los indígenas, entre otros temas a tratar en el espacio y en el tiempo*, pero despegada de la función literaria de la historia, que cae en la narrativa de héroes, de antihéroes y de memorización de fechas.

Se posiciona en la línea crítica para su enseñanza en el nivel superior y reconoce al profesor como investigador que enseña en el aula aquello que investiga.

Frente a esta aspiración Aranguren (2005) critica que generalmente el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, se desvinculan de los procesos cotidianos, científicos y sociales, enmarcados en distintos tiempos y espacios, lo que niega la apropiación y transformación de la realidad por la conciencia colectiva. Sostiene que esto se realiza sacralizando la enseñanza histórica alejándola de la intervenciones de los fenómenos sociales (p. 63). Es decir, este reconocimiento de la Historia como disciplina crítica no estaría siendo traducido a prácticas de enseñanza y aprendizaje críticas, según los autores. Ya que mayoritariamente se reduce el *problema de la enseñanza de la historia al conocimiento de cuándo o cómo o para qué aparecieron los fenómenos que constituyen el objeto de estudio de una disciplina, queriendo hacer un esfuerzo interpretativo de ella desde el objeto*

*mismo, sin analizar los contextos en los cuales éstos adquirieron su sentido y su razón de ser (Uribe Castro, 2003:29).*

En todo momento los autores relevados intentan superar una visión narrativa e informativa de la historia, tanto como producto de la disciplina, como contenido de enseñanza, desasociando información/saber con comprensión. Reconociendo que especialmente en los primeros años de escolarización esta visión es generalizada, centrada en la repetición, la verbalización y acopio del dato; pero divorciado de la indagatoria epistemológica que verifique la comprensión (Morales Peláez et al,2010:66).

Por último, en el ámbito estrictamente universitario, Fernández Díez (1985) en las "1es Jornades de Didàctica de la Història al Batxillerat" organizadas por la Universidad de Barcelona, reconoce que la única didáctica de la historia que existe es la del gran investigador que cuenta bien las cosas que sabe. Continúa afirmando que la inexistencia de una reflexión didáctica sobre la historia ha influido en la construcción de los planes de estudio convirtiéndolos en propuestas positivistas, rígidas y enciclopédicas, donde la finalidad es la acumulación de "hechos más significativos."

## 5.5. La Pedagogía y las Ciencias de la Educación

### 5.5.1. Un campo profuso y en evolución. Caracterización epistemológica

Y en este último apartado dedicado a las configuraciones disciplinares y profesionales en estudio, vamos a reflexionar sobre el campo de la Pedagogía y el de Ciencias de la Educación, entendiendo a ésta segunda denominación como un intento de evolución de la tradición pedagógica tradicional.

En primer lugar, nos ocuparemos de plantear este movimiento para profundizar luego una caracterización general de un campo que solapa un complejo objeto de estudio bajo diferentes denominaciones.

En un artículo publicado por Jover y Thoilliez (2010), se desarrolla de manera clara y sucinta el interés de un grupo de notables franceses, por “movilizar”, “modificar”, “hacer evolucionar” el campo de la pedagogía hacia perspectivas más complejas y críticas.

Los autores mencionan que en la segunda mitad de los 60 (1966) el Ministerio de Educación Nacional francés convocó a integrar una comisión a notables intelectuales (Maurice Debesse, Gaston Mialaret y Paul Fraisse) para analizar el proyecto de creación de estudios dedicados a la educación, en el segundo ciclo de la formación universitaria. El pedido se fundamentaba en la necesidad de recuperar en el nivel universitario estudios de estas características. Finalmente los miembros de la comisión mencionados definieron a dichos estudios bajo la denominación de “Ciencias de la Educación” (Altet y Mosconi, 2001 en Jover y Thoilliez, 2010:47-48)

Cuando años después interrogaron a los notables sobre las causas que los llevaron a definir de esta manera el campo, uno de los mismos (Maurice Debesse) argumentó: *“Si propuse y conseguí que se utilizase la expresión ciencias de la educación en el nivel de las enseñanzas universitarias, preferiblemente a hablar de pedagogía, no era en absoluto por desdén hacia este viejo término, o para sustituirlo, mediante una usurpación ridícula, por un título más pomposo. Fue porque la palabra pedagogía se había hecho doblemente equívoca, resultando al mismo tiempo demasiado limitada y vaga. Equívoca porque la pedagogía de cualquier enseñanza en el nivel elemental, secundario o superior, designa en francés un aspecto de esta enseñanza, su lado didáctico, por decirlo así –con una palabra que nuestros amigos extranjeros están mucho más*

*dispuestos a utilizar que los franceses [...] Equívoca, también, porque la pedagogía designa hoy tanto la práctica educativa cotidiana como la investigación de carácter científico” (Debesse, 1973, 71 en Jover y Thoilliez, 2010:48-49).*

El hincapié se colocaba en el desarrollo de estudios científicos en educación en contraposición a la práctica meramente experiencial con la que se vinculaba a ‘lo pedagógico’.

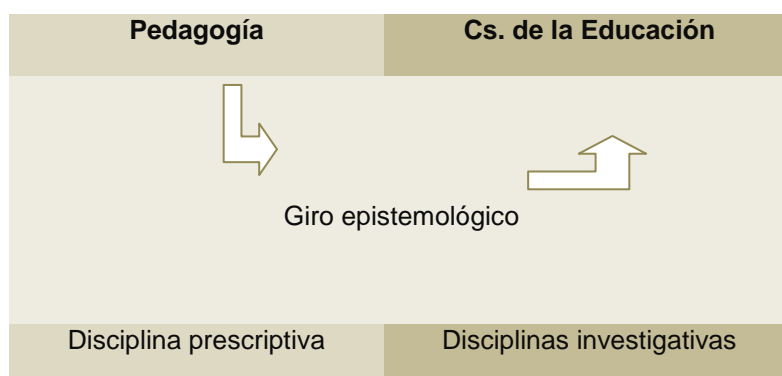


Figura 5.2. Giro epistemológico de la pedagogía. (Cf. G. Mialaret: entrevista, París, agosto de 2008 en Jover y Thoilliez, 2010:51)

Los autores sostienen entonces, que con este cambio de denominación y de inclusión al nivel universitario de estudios de las Ciencias de la Educación, se intentó destacar la posibilidad de estudio científico frente a lo eminentemente práctico: *“Dicho de otro modo, se buscaba reintegrar la pedagogía en la universidad bajo un nuevo ropaje que la hiciese más atractiva, lo que exigía diferenciarla de la pedagogía de intención didáctica que se estudiaba en las Escuelas Normales (...) Las ciencias de la educación representaban un tournant épistémologique, con el que el epicentro se movía de la intención prescriptiva sobre el acto educativo, al estudio científico, objetivo y desinteresado, de las situaciones y variables que afectan a su desarrollo. La educación deja de ser un desempeño a realizar, para convertirse en un hecho a estudiar (Jover y Thoilliez, 2010:52).* Sumando a este proceso evolutivo por el que atraviesa a nivel epistemológico la pedagogía, también se encuentran la ampliación de sus variables principales: el espacio y el tiempo educativos. Lo antes limitado a la infancia y la juventud en contextos institucionalizados/escolarizados, ahora se amplía hacia la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida sin limitaciones de espacios (Riera i Romaní y Civís i Zaragoza, 2008:135).

Planteados estos procesos, estamos en condiciones de equiparar denominaciones (Pedagogía-Cs. de la Educación) al entenderlas a ambas como campos disciplinares que se interesan por el fenómeno educativo, por el estudio y la práctica de los procesos del aprender y el enseñar, como campos disciplinares y saberes que han *desarrollado un dominio lingüístico, comunicativo, discursivo y conceptual*, no sin obstáculos (Ballester Brage y Colom Cañellas, 2003) *de los conceptos, nociones, métodos y modelos con miradas hermenéuticas e históricas desde el interior de la disciplina, asumiendo crítica y reflexivamente aportes de otras áreas de conocimiento* (Cf. González y Pulido, 2009: 36).

Continuando con su caracterización epistemológica se entiende a este campo tanto como práctica, como reflexión y como investigación, históricamente esta tercera manera de comprender y conocer el campo ha sido la más relegada, a la que le ha *faltado más fundamentación epistemológica y metodológica, especialmente para tratar de darle a la pedagogía una categoría de ciencia, que posibilite un mayor desarrollo, tanto en lo teórico como en la práctica misma* (Duván Marín Gallego, 2009: 14-15).

Este último autor caracteriza a la Pedagogía (que nosotros equiparamos, desde esta perspectiva, a las Cs. de la Educación) como un sistema complejo, constituido por un conjunto de elementos que interactúan en un todo, además de ser:

- un sistema abierto que intercambia energía e información con el medio externo en forma de conocimiento y otros valores (neguentropía), con los cuales se realimenta en forma permanente para conservar su equilibrio social (homeostasis).
- un sistema multi, inter y transdisciplinario que recibe el influjo de varias disciplinas e influye sobre ellas, al mismo tiempo que construye nuevos sistemas pedagógicos transdisciplinares más avanzados, es decir, construye metasistemas pedagógicos en función de la multidimensionalidad de lo real
- un sistema complejo que se adapta a los cambios, los cuales permiten que sus elementos constitutivos, como el currículo, la didáctica, los procesos evaluativos y los procesos de gestión, se regeneren y regulen permanentemente.
- organizado en sus funciones mediante sistemas de comunicación para tomar decisiones.

- un organismo y un sistema social complejo, que se comporta en forma probabilista, evolutiva y finalista (Duván Marín Gallego, 2009: 21-22).

Planteada esta caracterización Zambrano Leal (2005) coincide en adjetivar al campo como diverso y complejo, dada la multiplicidad de manifestaciones que expresa la educación en el espacio social – escuela, sociedad y sujetos- y la manera como las diferentes ciencias de esta disciplina universitaria abordan su objeto. Entiende que desde los inicios circulan diversos discursos, prácticas y reflexiones sobre el hecho educativo, a través de organizaciones y de posibilidades de formación que dan cuenta de un campo de conocimientos autónomo. Como campo complejo y diverso se reconoce la necesidad de valorar los aportes que otras ciencias y disciplinas brindan sobre el aprendizaje (Cf. Zambrano Leal,2005: 439).

### **5.5.2. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Educación en la universidad: Características actuales, críticas y propuestas de mejora**

La complejidad antes desarrollada plantea configuraciones determinadas en las propuestas de formación de los pedagogos o profesores y licenciados en Cs. De la Educación. Si bien los planes de estudio se diferencian de acuerdo a los países y las tribus académicas correspondientes, sostenemos que ambas profesiones comparten esta dualidad ontológica-epistemológica básica: su dimensión científica-investigadora como investigador del mundo de la educación y su dimensión docente (Riera i Romaní y Civís i Zaragoza, 2008:135).

Autores como los citados, sostienen que la profesión pedagógica ha sido reconocida más por su función docente con una valoración pseudo-profesional y que es precisamente esta identificación con la docencia la que no le ha permitido un auténtico desarrollo profesional (Ibídem). Mencionan una clara e histórica confusión del rol profesional pedagógico y el rol docente, relegando al pedagogo a funciones estrictamente docentes, cuando en realidad su formación lo estaría preparando para asumir roles de asesoramiento, de planificación y conducción de procesos educativos más amplios (Cf. Op.Cit.).

Esta confusión histórica se ve reflejada en un antecedente de investigación muy valioso para nuestro trabajo, dada las similitudes



contextuales y la cercanía del objeto de estudio con la caracterización que pretendemos en este apartado. Nos referimos a la Tesis Doctoral de Ilvento (2003) en la que se reflexiona sobre los procesos de socialización profesional y sobre los significados del campo profesional que los alumnos, futuros profesores en Cs. de la Educación de una universidad del noroeste argentino, construyen en las últimas instancias de formación inicial.

En dichos contextos, tanto como en el nuestro, se suele mencionar que “las ciencias de la educación” carecen de un campo claramente definido, es un campo ambiguo e insatisfactorio, *pareciera de este modo que el concepto de “campo” fuera algo externo, divorciado incluso de la biografía personal y profesional, conformado desde afuera y con anterioridad, ofreciendo una dispersión de sentidos que justifica una preocupación especial para plantearlo e indagarlo* (Ilvento, 2003), y en este sentido, dada su exterioridad y su menor estructuración se encontraría siempre en inferioridad respecto de otros campos profesionales.

Estas confusiones de orden disciplinar y profesional se ven traducidas en planteos de formación también confusos, que impiden a los estudiantes, tener en claro qué están estudiando y cómo va a ser su actividad profesional en el futuro. Esto también tiene que ver con que las demás ciencias que aportan a la educación (Psicología, Sociología, Antropología) *lograron un mayor grado de reflexión y producción teórica, de sistematización y de reconocimiento social, atentatorio del objeto y del campo disciplinar propio de las Ciencias de la Educación* (Cf. Sanjurjo, 1977 en Ilvento, 2003).

Ilvento “muestra” cómo el campo profesional de las Ciencias de la Educación se presenta en tres dimensiones que han sido construidas a partir de la visión que tienen los estudiantes y profesores de dicha carrera:


- Las Ciencias de la Educación: un campo amenazado y sin fronteras
- La profesionalidad difuminada
- La identidad profesional

Respecto de la primera dimensión, los estudiantes, ciertos profesores principiantes y profesores en ejercicio con más antigüedad que han participado del estudio, reconocen que el campo de las Ciencias de la Educación *no constituye un campo propio y delimitado dentro de las ciencias sociales ni tampoco en el concierto de los otros profesados*. Respecto de la segunda dimensión *tanto los futuros profesores como los*

*profesores principiantes consideran, desde sí mismos y desde la mirada social, que al profesor en Ciencias de la Educación se le atribuye una imagen asociada a la no experticia, en el sentido de que está formado en una ambigüedad que no le permite ser especialista en nada. Y en el caso de la tercera no perciben un sentimiento claro de pertenencia y filiación profesional, desde el momento que no se reconoce una especificidad en el quehacer profesional, como tampoco un reconocimiento unívoco y claro del objeto disciplinar (Ilvento, 2003).*

Consideramos que esta triple dimensión que caracteriza al campo disciplinar de las ciencias de la educación también es compartido por la formación inicial y la práctica profesional en nuestra universidad, en este sentido será trabajado con los integrantes de nuestra muestra al reflexionar sobre su conocimiento y su identidad profesional, intentando visualizar la mayor o menor presencia de las problemáticas aquí abordadas.

Habiendo finalizado el encuadre referencial de la investigación, y recorrido diferentes tradiciones y configuraciones de los campos disciplinares, las profesiones y las prácticas docentes en el ámbito universitario, estamos en condiciones de avanzar hacia la presentación del encuadre metodológico de la misma.



**TERCERA PARTE**  
**MARCO METODOLÓGICO**



## Capítulo 6

### El proceso general de investigación

---

#### 6.1. Selección del Paradigma de investigación

A partir de la lectura de diversos trabajos de investigación educativa y de las “deudas” que diferentes autores le adjudican, hemos decidido iniciar esta sección con la explicitación que hicieramos en el capítulo uno sobre aquellos fundamentos que subyacen a este trabajo. Lo haremos, en un primer momento, desde tres aspectos centrales íntimamente relacionados: una determinada concepción de la realidad; un modo de entender el conocimiento, como proceso y fruto de la investigación educativa; y un enfoque metodológico seleccionado en consonancia para abordar el objeto de estudio que nos interesa. Estos tres elementos conforman o constituyen el núcleo de cualquier paradigma científico.

Delinear la orientación de un trabajo de investigación implica re-tomar y re-organizar una serie de constructos teóricos y metodológicos que una determinada tradición ha venido construyendo a lo largo de los años. En el ámbito de la investigación educativa numerosos autores han efectuado diferentes agrupaciones en torno a los “enfoques”, “perspectivas” o “paradigmas” de investigación (De Miguel, 1988; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, Sandín Esteban, 2003) con el fin de ordenar las variadas indagaciones que se han realizado a lo largo de los años.

Sandín Esteban (2003) menciona que se han venido identificando una serie de “paradigmas de investigación” constituidos cada uno de ellos por tres dimensiones básicas a tener en cuenta: dimensión ontológica, epistemológica y metodológica:

- **D. ontológica:** se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales. ¿Es la realidad social algo externo a los individuos, que se impone desde fuera?, o ¿es algo creado desde el punto de vista particular?; ¿es la realidad social de naturaleza objetiva o resultado de un conocimiento individual?

- **D. epistemológica:** ¿cómo se puede conocer o comunicar el conocimiento; el conocimiento se puede adquirir o es algo que debe experimentarse personalmente?; ¿el investigador debe adoptar una posición objetiva y externa...o considerar al conocimiento como algo

subjetivo, personal y único?

- **D. metodológica:** supone una preocupación por el modo en que el individuo crea, modifica o interpreta el mundo en el que se encuentra. (Cf. Sandín, 2003: 29-30) ¿Cuáles son los modos de abordajes más adecuados para comprender, construir, re-construir esa realidad?

A las preguntas que realiza la autora, y que polarizan, de algún modo, el posicionamiento paradigmático, quisiéramos sumar una tercera posibilidad: la consideración de que la realidad, el conocimiento y los modos de abordaje de ambos podrían ser productos de construcciones inter-subjetivas.

Además, a estas tres dimensiones agregamos una cuarta que vendría a completar, a nuestro modo de ver, las características más relevantes de los paradigmas de investigación:

- **D. Axiológica:** la consideramos como una dimensión transversal a las anteriores y que implica el aspecto ético que cada paradigma de investigación propone para sus trabajos.

El paradigma en el que nos posicionamos es el Interpretativo. Si bien este paradigma posee un margen más amplio para su caracterización, en este trabajo asumimos una ontología relativista desde la cual se concibe a la realidad como una construcción de los sujetos que a su vez influye en ellos, la relación realidad-sujetos es de constante influencia y re-construcción, posibilitando su multiplicidad y divergencia.

La epistemología acorde con esta posición es una epistemología constructivista que *rechaza la idea de que hay una verdad objetiva esperando a ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad...El significado no se descubre sino que se construye...el conocimiento es contingente a las prácticas humanas, se construye a partir de la interacción de los seres humanos y el mundo (Sandín, 2003: 48-49).*

Debido a la multiplicidad de perspectivas constructivistas que conjuga esta epistemología, quisiéramos puntualizar las características a las cuales adherimos y que se relacionan con la perspectiva desarrollada por Cubero (2005) bajo la denominación de Constructivismo Social.

Entre las características centrales, además de los fundamentos ontológicos mencionados, encontramos:

- *Una concepción de las personas como agentes activos en la construcción de esa realidad, que se lleva a cabo por medio de unos instrumentos psicológicos específicos característicos del individuo en su contexto. Una construcción de la que son parte sustantiva la historia cultural y la historia personal*
- *Una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso interactivo, cuya voz resultante está formada por un conjunto de voces en continuo intercambio*
- *Una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso situado en un contexto cultural e histórico, pero también generador de ese contexto*
- *Una visión fluida de las personas, en interacción continua con un contexto con el que evoluciona. Una concepción, por tanto, de los significados como elementos funcionales que tienen sentido en cuanto parte de un discurso y de un contexto de actividad*
- *Una concepción del significado conectada a lo significativo, esto es, a los propósitos, metas, intereses y al contexto de actividad. El significado conectado a la representación se considera un reduccionismo*
- *Una concepción del lenguaje como acción, frente a un carácter exclusivamente referencial o comunicativo (Ibíd.:176).*

Por lo tanto, el investigador se encuentra íntimamente relacionado con el objeto o sujeto de estudio. Por ende, nuestra preocupación principal es la construcción de procesos y resultados contextualizados, en los que, tanto nosotros como los profesores en estudio, interactuamos y participamos para el logro de una mayor/mejor comprensión del problema de investigación. Consideramos también, que nuestros valores y creencias humanas y académicas, nuestra consideración hacia los sujetos investigados y hacia la construcción del conocimiento científico han influido directamente en la elección de este paradigma de investigación.

La implicación que como investigadores asumimos en este trabajo, forma parte sustancial del proceso de reflexión que se lleva adelante junto con el investigado. Como se verá más adelante, la metodología de casos

construida a través de narrativas permitirá ese movimiento de reflexión sobre el problema y sobre nosotros mismos considerando ese problema. Es por ello, que esta metodología, en concordancia, con este paradigma es netamente cualitativa, y tiene por objeto la construcción de explicaciones ideográficas, inductivas y centradas en las diferencias (Cf. Sandín Esteban, 2003).

Estas consideraciones fueron organizadas por Klein y Myers (1999: 80) en una serie de principios filosóficos y antropológicos para la evaluación de las investigaciones interpretativas. Nos parece interesante enumerarlos ya que los mismos guiaron este abordaje metodológico desde sus inicios:

### **1. Principio fundamental del círculo hermenéutico**

*Este principio sugiere que toda la comprensión humana se alcanza por la interacción entre la comprensión de las partes interdependientes y el todo. Este principio es fundamental para todos los otros principios*

### **2. Principio de contextualización**

*Se requiere una reflexión crítica sobre el trasfondo histórico y social del estado de la investigación, para que la audiencia pueda ver cómo se llega al objeto de estudio.*

### **3. Principio de interacción entre los investigadores y los participantes**

*Se requiere una reflexión crítica sobre cómo los datos que recaba el investigador se construyen socialmente a través de la interacción entre los investigadores y los participantes.*

### **4. Principio de abstracción y generalización**

*Se requiere relacionar los detalles ideográficos revelados a partir de la interpretación de los datos a través de la aplicación a la teoría de los principios 1 y 2, con los conceptos generales que describen la naturaleza de la comprensión humana y la acción social.*

### **5. Principio de razonamiento dialéctico**

*Se requiere sensibilidad con las posibles contradicciones entre las pre-concepciones teóricas que orientaron el diseño de la*



*investigación y los resultados finales con sus respectivos ciclos de revisión.*

### **6. Principio de múltiples interpretaciones**

*Se requiere sensibilidad con las posibles diferencias de interpretaciones entre los participantes cuando se expresan en distintas narraciones o historias sobre la misma secuencia de hechos.*

### **7. Principio de Sospecha**

*Se requiere sensibilidad con los posibles sesgos y las distorsiones sistemáticas en las declaraciones obtenidas de los participantes.*

Por último, y para dar paso a la presentación de los instrumentos de recolección propiamente dichos, queremos plantear cuales tendrían que ser las características principales que debería tener el abordaje metodológico para la obtención de resultados relevantes, en particular los instrumentos dispuestos para la recolección de datos. Según los diferentes autores revistados, dos de ellas constituyen las más importantes: la confiabilidad y la validez,

- *Confiabilidad: el instrumento debe posibilitar la obtención de la misma información en diferentes ocasiones. Para ello se requiere que el instrumento sea homogéneo en lo que respecta al trabajo de respuesta de acuerdo con la muestra elegida. En cualquier caso, es indispensable la omisión de preguntas ambiguas (Abecasis y Heras,1994: 68). Si bien en este caso el objetivo no es la obtención de las mismas respuestas en sentido estricto, si tendremos en cuenta que los instrumentos serán trabajados en detalle para no dar lugar a confusión en sus planteos.*

- *Validez: debe ser realizado en forma tal que facilite la comparación de los datos discriminándolos adecuadamente y omitiendo los no significativos (Ibidem).*

Dentro de la categoría de validez de un instrumento encontramos la validez de contenido, la misma se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que mide o evalúa. Requiere contener representados prácticamente a

*todos los ítems del dominio de contenido de las variables a seguir* (Hernández Sampieri *et al.*, 2007: 177).

Definidas estas premisas metodológicas continuamos con las consideraciones de los instrumentos específicos de recolección y análisis.

## 6.2. El estudio de casos como estrategia metodológica

“La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación.”  
(Stake,2007:46)

Quisimos iniciar este apartado con esta bella imagen que nos deja el fragmento de Stake al referirse al estudio cualitativo de casos, porque de alguna manera nuestro modo de entender este abordaje se sintetiza en esa frase: el estudio de casos nos permite “contemplarnos” y “contemplar” este mundo que es el CPD, y más específicamente el desarrollo del conocimiento didáctico en docentes universitarios.

Esta “contemplación” nos habla de paciencia, de detenimiento, de reflexión y de mirada profunda hacia un hecho, hacia una trama compleja. Todos estos términos, que nos surgen a partir de la imagen del autor, se encuentran estrechamente relacionados con esta estrategia metodológica.

En pos de precisarla, Neiman y Quaranta (2006: 220) sostienen que *el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales*” y Martínez Sánchez (2000: 15-16) recoge en su capítulo introductorio una serie de definiciones y caracterizaciones de autores relevantes en materia metodológica, esta interesante recopilación que citaremos a continuación, nos ayuda a precisar aquello que se entiende como estudio de casos en la comunidad internacional:

*-Guba y Lincoln (1981) definen el estudio de casos como el análisis completo e intensivo de un tema o suceso que tiene lugar a lo largo del tiempo en un determinado marco geográfico.*

*-Bogdan y Bilken (1982) lo definen como un examen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos, de un evento particular.*

*- Walkwer (1983) lo define como el examen de un ejemplo en acción.*

*- MacClintock y col. (1983), indican que el caso se caracteriza por su delimitación natural o su integridad fenomenológica.*

*- Adelman y col. (1984) redundan en la decisión de investigar en torno a un ejemplo.*

*-Ying (1984) dice que es un método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y que requiere múltiples fuentes de información.*

*-Para Ary y otros (1987), el estudio de casos se plantea los siguientes objetivos: a) describir y analizar situaciones únicas, b) generar hipótesis que contrastar posteriormente con estudios más rigurosos, c) adquirir conocimiento, d) diagnosticar una situación para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acción terapéutica, reeducación y e) completar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas.*

*-Merriam (1988) señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos: la de ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo.*

*-Reynolds (1990) dice sintéticamente que un caso es una descripción breve con palabras y cifras de una situación real.*

Y, a partir de estas referencias, señala seis consideraciones para este tipo de estudio:

- 1. el caso supone un ejemplo. Remite a una referencia, a una unidad de estudio individual que puede ser un individuo, una organización, un programa, un fenómeno o un acontecimiento delimitado naturalmente que se produce en un contexto definido temporal y geográficamente y con una integridad fenomenológica. El ejemplo debe mostrar en su evolución cierta estabilidad interna y además, debe situarse en un marco teórico determinado, debe ser un ejemplo de algo.*
- 2. Exigencia de un examen holístico, intensivo y sistemático. Se estudia y analiza algo con la finalidad de llegar a una comprensión holística y profunda de la cuestión. En cualquier caso, se requiere un examen sistemático, completo, intensivo y profundo.*
- 3. Necesidad de obtener información desde múltiples perspectivas. Esta característica está estrechamente unida a la enunciada anteriormente; la comprensión de la situación tendrá mayor grado de precisión en tanto las perspectivas de análisis tengan mayor diversidad.*
- 4. Consideración del contexto: hay que partir del supuesto de que es difícil establecer los límites entre el fenómeno y el contexto en el*

*que tiene lugar y por ello la importancia de considerar las variables que definen la situación*

5. *Carácter activo del caso. Hace especial referencia a la consideración dinámica, no concluida y abierta de la situación, y a la importancia de tener en cuenta las interacciones que se producen en ella.*
6. *Estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadera potencialidad radica en su capacidad para generar descubrimientos en orden a proponer vías de acción en situaciones concretas.* (Martínez Sánchez, 2000: 17)

En una dirección similar Stake (2007: 16) nos comenta que *el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento*, es entonces, algo sobre lo que se busca profundizar, se busca desentrañar su singularidad, se busca comprender interpretando.

Estas últimas dos palabras vienen resonando desde el inicio del trabajo, desde los supuestos, los objetivos, el marco teórico, el paradigma de investigación que los engloba; y nuevamente se hacen presente, y con mayor contundencia, en estas precisiones metodológicas. La comprensión y la interpretación son las dos habilidades, los dos “movimientos” que se encuentran en el corazón de esta metodología y que pone en funcionamiento el investigador y el investigado al estudiar el problema u objeto de investigación. Objeto muy especial, nos va a afirmar Rodríguez Rojo (2000), *tan especiales que, en muchas ocasiones, como en ésta, no son objetos sino sujetos. La naturaleza de la investigación se concreta en problemas humanos* (Rodríguez Rojo; 2000: 120).

Si tenemos en cuenta el objetivo que se plantea un estudio de casos, Stake (1994) desarrolla tres categorías de casos:

- El estudio intrínseco: su objetivo primordial es comprender un caso en sí mismo. Como producción se desarrolla un informe principalmente descriptivo.
- El estudio instrumental: su objetivo primordial es analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico, dejando en un segundo plano al caso en sí mismo, es un medio para conseguir otros fines.
- El estudio colectivo: el objetivo primordial es el estudio de un fenómeno, población a partir de una investigación intensiva de varios casos.

El investigador selecciona casos múltiples con diferencias para dimensionar el problema de forma clara.

Entendemos entonces, al caso colectivo/inclusivo como un sistema integrado (Stake, 2007: 16), compuesto por estudios individuales, quiere decir, por unidades de análisis (Rodríguez Gómez, 1996) que comparten características comunes y que si bien vamos a estudiarlos en un primer momento en su singularidad, luego pretendemos, a partir de ellos, construir ciertas caracterizaciones un tanto más generales, propias del sistema más amplio.

Sin embargo, más allá de estas posibilidades que nos brinda el estudio de casos, no queremos dejar de mencionar sus “desventajas”, que deberán ser tomadas en cuenta al momento de evaluar los resultados obtenidos. Entre ellas encontramos a la imposibilidad de generalizar los resultados a otros objetos de observación del mismo tipo, el tiempo que consume su realización en terreno, y el reducido número de individuos que lo conforman (Abecasis y Heras, 1994: 68). Si bien estas limitaciones condicionan los resultados que obtendremos, las mismas fueron asumidas como necesarias al momento de la opción de objetivos comprensivos y de profundización.

### 6.2.1. El proceso y los tipos de estudios de caso

La revisión de la literatura sobre metodología de la investigación que fundamenta y desarrolla esta estrategia, nos fue mostrando una serie de clasificaciones y tipologías que nos han servido, ya sea por coincidencia u oposición, para ubicar exactamente el tipo de estudio de casos que queríamos realizar y que finalmente hemos llevado adelante.

Teniendo en cuenta el proceso que implica la construcción de un estudio de casos se plantean 5 fases (Jiménez Chaves, 2012: 147-148):

1. **La selección y definición del caso:** *Se trata de seleccionar el caso apropiado y además definirlo. Se deben identificar los ámbitos en los que es relevante el estudio, los sujetos que pueden ser fuentes de información, el problema y los objetivos de investigación.*

2. **Elaboración de una lista de preguntas:** Después de identificar el problema, es fundamental realizar un conjunto de preguntas para guiar al investigador. Tras los primeros contactos con el caso, es conveniente realizar una pregunta global y desglosarla en preguntas más variadas, para orientar la recogida de datos.
3. **Localización de las fuentes de datos:** Los datos se obtienen mirando, preguntando o examinando. En este apartado se seleccionan las estrategias para la obtención de los datos, es decir, los sujetos a examinar, las entrevistas, el estudio de documentos personales y la observación, entre otras. Todo ello desde la perspectiva del investigador y la del caso.
4. **Análisis e interpretación:** Se sigue la lógica de los análisis cualitativos. Se trata de la etapa más delicada del estudio de caso. El objetivo es tratar la información recopilada durante la fase de terreno y establecer relaciones causa-efecto tanto como sea posible respecto de lo observado. Contrariamente a las fases de diseño y de recopilación de datos, este análisis está menos sujeto a metodologías de trabajo, lo que de hecho constituye su relativa dificultad. Tras establecer una correlación entre los contenidos y los personajes, tareas, situaciones, etc., de nuestro análisis; cabe la posibilidad de plantearse su generalización o su exportación a otros casos
5. **Elaboración del informe:** Se debe contar de manera cronológica, con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes. Además se debe explicar como se ha conseguido toda la información (recogida de datos, elaboración de las preguntas, etc.). Todo ello para trasladar al lector a la situación que se cuenta y provocar su reflexión sobre el caso.

Como hemos delineado en el primer capítulo Coller (2005) presenta las diversas formas de enfocar un caso a partir de clasificar el mismo de acuerdo a las siguientes características:

<b>Clasificación</b>	<b>Tipo</b>
<b>Según lo que se estudia</b>	Objeto Proceso
<b>Según el alcance</b>	Específico Genérico (ejemplar, instrumental)
<b>Según la naturaleza del caso</b>	Ejemplar Polar (extremo) Típico Único (contextual, irrepetible, pionero, excepcional) Desviado (negativo) Teóricamente decisivo
<b>Según el tipo de acontecimiento</b>	Histórico (diacrónico) Contemporáneo (sincrónico) Híbrido
<b>Según el número de casos</b>	Único Múltiple Paralelo Disimilares
<b>Según el uso del caso</b>	Exploratorio (descriptivo) Analítico Con hipótesis Sin hipótesis

Tabla 6.1. Clasificación de los tipos de casos. (Coller, 2005:32)

Precisando lo anterior, tomamos una clasificación de Yin (1994) que mejora nuestra caracterización:

Distingue cuatro tipos de diseños teniendo en cuenta la cantidad de casos a estudiar y si se distinguen al interior de éstos unidades de análisis:

- Tipo 1: caso único, diseño holístico (una unidad de análisis)
- Tipo 2: caso único, diseño "incrustado"
- Tipo 3: múltiples casos, diseño holístico
- Tipo 4: múltiples casos, diseño "incrustado"



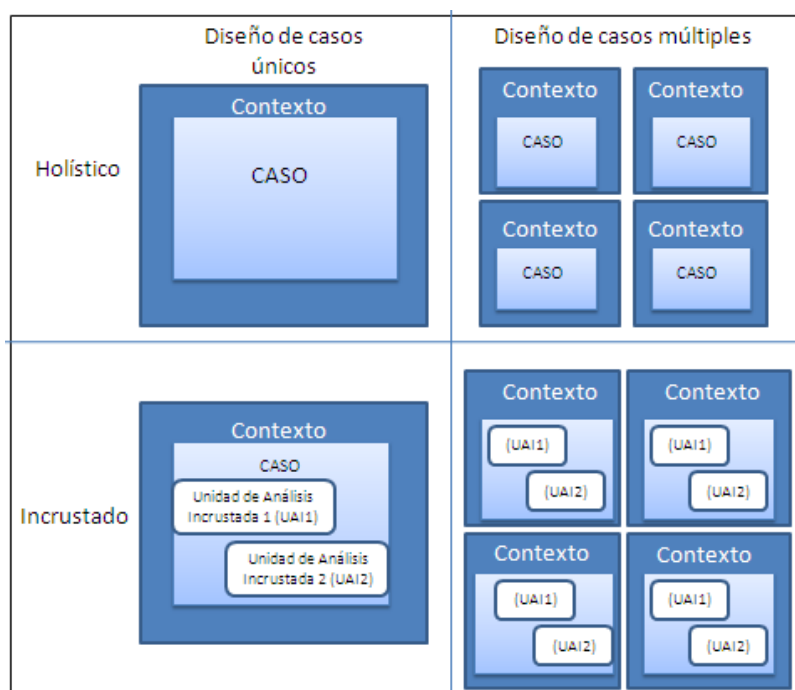


Figura 6.1. Tipos de casos (Yin, 1994)

Teniendo en cuenta lo anterior consideramos que el caso que estudiamos abordará

- un **proceso**: el de la construcción del conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios miembros de los Departamentos de Informática, Odontología Rehabilitadora, Historia y Ciencias de la Educación de la UNNE
- con un **alcance específico** desde el que se pretende iniciar la comprensión del fenómeno en dicha institución universitaria
- su **naturaleza** es considerada **típica** en el contexto en la que se identifica, los equipos de profesores participan de las actividades académicas habituales en la institución y no presentan notas distintivas, salvo la de pertenecer a colectivos determinados que centran nuestro interés
- estudiamos un caso **contemporáneo** ya que los profesores iniciaron sus actividades hace no más de 25 años en algunos casos y 5 en otros, y continúan ejerciendo en los mismos cargos al momento de esta presentación
- desde esta clasificación lo ubicamos como caso **múltiple incrustado**, ya que hacia el interior del mismo encontramos configuraciones de acuerdo a la pertenencia a los departamentos/asignaturas y, a su vez, diferentes unidades de

análisis: cada uno de los profesores en estudio. Si bien el gran contexto es la Universidad Nacional del Nordeste, los contextos concretos son cada uno de los departamentos.

- su **uso** poseerá las dos características, será **exploratorio** en un primer momento e intentará avanzar hacia el **análisis** (e inclusive la explicación como veremos más abajo) dentro del enfoque cualitativo que sostenemos

Teniendo en cuenta esta última categoría clasificatoria Bonache (1999) establece cuatro posibilidades al momento de definir la orientación que tomará el o los casos. Si bien el autor trabaja sobre esta metodología en el ámbito empresarial a nosotros nos ha resultado útil para pensar sobre nuestro modo de comprenderla, para diferenciarnos de su punto de vista planteando uno propio y para tomar conocimiento de los diferentes enfoques que la misma puede adquirir. El autor identifica cuatro tipos de estudio de caso:

- *“Los descriptivos: que analizan cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real*
- *Los explorativos: cuyo objetivo es familiarizarse con una situación sobre la que no existe un marco teórico bien definido*
- *Los ilustrativos: que ponen de manifiesto prácticas de gestión de las empresas más competitivas*
- *Los explicativos, que pretenden revelar las causas o el porqué de un determinado fenómeno organizativo.”* (Bonache, 1999: 125)

A partir de esta categorización, nuestro trabajo se aproximaría al primero de los tipos mencionados pero con ciertas características particulares, ya que, además, de nuestro interés por el *cómo* del objeto investigado, entendemos que nuestra descripción será en todo momento una descripción interpretativa, no de una realidad dada, sino de una realidad que al mismo tiempo que estará siendo estudiada, también estará siendo construida. Este modo de “ver” nuestra labor como investigadores entiende la descripción narrativa como una actividad profundamente reflexiva y mucho más compleja que la presentada en dicha tipificación.

A su vez, a través de determinadas inferencias asertivas que pretendemos alcanzar, podríamos suponer cierta cercanía con el tipo explicativo, con la diferencia que para nosotros los porqués o las causas que podamos plantear se quedarán en hipótesis de trabajo, valiosas en la medida en que movilicen futuras reflexiones, y no valiosas en sí mismas en el sentido de formulaciones “verdaderas”.

Es muy importante para nosotros las definiciones que estamos realizando porque, si bien la metodología de casos es una estrategia ligada habitualmente al paradigma interpretativo, dentro de la literatura existen variantes de esta metodología que manifiestan implícitamente posiciones ontológicas y epistemológicas diferentes de las que nosotros asumimos.

Coincidimos entonces, al entender a la metodología cualitativa de estudio de caso como *la más adecuada a las particularidades del objeto, ya que ofrece un estudio descriptivo profundo de la situación que se pretende estudiar* (Gewerc y Montero; 2000: 374).

Meerian (1988 en Rodríguez Gómez *et al*, 1996) considera entre sus características esenciales el ser una estrategia particularista, descriptiva, heurística e inductiva. Que tiene entre sus finalidades u objetivos el abarcar la complejidad de un caso particular, su comprensión particular, y la preservación de visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (Stake, 2007: 23), cuando las hubiere.

Por otro lado, haciendo hincapié en la validez y la confiabilidad del proceso (Jiménez Chaves, 2012:148), resaltamos la triangulación de instrumentos y fuentes de recogida de la información: observaciones, entrevistas y análisis de documentos personales y curriculares.

Se realizó la verificación de miembros manteniendo una corroboración activa en la interpretación de los datos entre nosotros y ellos.

Y se realizaron diferentes consultas con colegas respecto del borrador del informe, se tuvieron en cuenta sus observaciones y correcciones generando un juicio combinado sobre lo que se iba escribiendo (Cf. Jiménez Chaves, 2012).

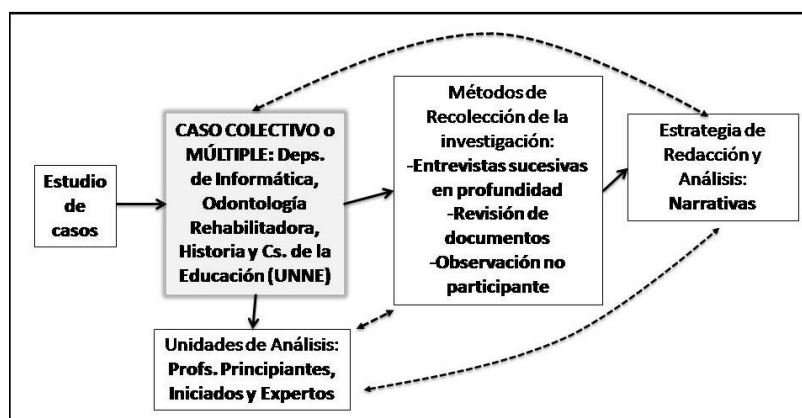


Figura 6.2 Constitución del estudio de casos

Una vez planteado esto, presentamos la siguiente figura en la que se intenta mostrar el proceso de construcción de la estrategia seleccionada. En dicho esquema se puede observar que una vez

definido el caso múltiple, en este trabajo conformado por profesores de los diferentes departamentos de la UNNE, integrantes de equipos docentes de asignaturas particulares con diferentes roles y funciones, se los identifican como unidades de análisis, con los que trabajaremos con las entrevistas en profundidad y la revisión de documentos como estrategias de recolección de la información. Información que será considerada como tipos de “discursos” que se reconstruirán a través de la estrategia narrativa.<sup>11</sup>

Si bien es cierto que se puede considerar también a la narrativa como un método de recogida de la información (Bolívar, 2002), debido a que en este trabajo no se la desarrolla como historia de vida, si no que las entrevistas en profundidad guían el relato hacia los aspectos profesionales propiamente dichos, hemos decidido considerarla como estrategia de análisis y redacción, posterior a las entrevistas y a la recolección de los instrumentos.

#### **6.2.2. Los métodos de recolección de la información: revisión de documentos y entrevistas sucesivas en profundidad**

El estudio de casos como estrategia metodológica cualitativa permite la utilización de métodos múltiples de recolección para su construcción, los cuales nos posibilitan la formulación de interpretaciones múltiples, de constructos útiles e hipotéticamente realistas, a su vez que la triangulación de los mismos (Stake, 2007: 99).

Para Coller (2005) existen cuatro fuentes de recolección de la información para la metodología de casos: los documentos, las entrevistas, observación y observación participante. Según el autor, el investigador recurrirá a un tipo de fuente o a otro dependiendo de *la naturaleza del estudio, de las informaciones que se quieran obtener y de la accesibilidad de la información* (p.80).

En nuestro trabajo hemos recogido y analizado la información con tres fuentes mencionadas: los documentos, las entrevistas y la observación de clases no participante.

---

<sup>11</sup>Tanto los criterios de selección como los demás detalles concretos los desarrollaremos en el apartado correspondiente al diseño de la investigación, en esta oportunidad sólo pretendemos una presentación general de la estrategia.

Los documentos son definidos por Coller (2005) como *cualquier tipo de material que ha sido elaborado por otras personas y que hace referencia al caso estudiado o a cualquier situación que se produzca dentro del caso. Pueden adoptar formas diversas: actas de reuniones organigramas, convenios, notas internas, carteles de propaganda, cartas personales*, entre otros. Para nuestra indagación, y como detallaremos más adelante, hemos solicitado a los profesores del estudio dos documentos, uno de carácter personal-profesional y dos de carácter curricular, éstos fueron trabajados con ellos en diferentes momentos y analizados cualitativamente a posteriori, se convirtieron en una material *de segundo orden en la medida que ayudaron a corroborar alguna idea o situación, pero no fueron objeto de análisis primario*(p.80), y formaron parte de la estrategia de triangulación del caso que permitió darle solidez al mismo.

Respecto de las entrevistas en el estudio de casos podemos mencionar a tres tipos, las estructuradas, semi-estructuradas o abiertas. En nuestro estudio hemos realizado las dos últimas, de las cuales las entrevistas abiertas no forman parte del caso concreto, sino que sirvieron para su conocimiento inicial y selección, adquiriendo un carácter informativo y orientativo (Coller, 2005: 87), dado que se realizaron con los directores de carreras o profesores informantes clave, donde se desempeñan los profesores.

Las entrevistas semi-estructuradas sí se llevaron adelante con los profesores en estudio y tuvieron entre sus características:

- estructura flexible, con cuestionarios estipulados de antemano, pero desde los que se consideraba la posibilidad de reformulación,
- y por el tipo de preguntas que se formularon las entrevistas fueron dirigidas, ya que el objetivo de las mismas fue el conocimiento de las condiciones personales del entrevistado (Abecasis y Heras, 1994).

Estos últimos autores referenciados enumeran una serie de ventajas y desventajas que posee el instrumento, de las cuales nosotros seleccionamos las siguientes (Abecasis y Heras, 1994: 66 67):

**Ventajas:**

- Proporcionan amplia información
- Permiten apreciar reacciones del entrevistado

-Estimulan al entrevistado para que profundice sus observaciones, explorando en áreas no previstas en el plan de investigación

**Desventajas:**

- El entrevistado puede dar una imagen falsa de sí mismo, puede adoptar una actitud de rechazo, interrumpiendo la comunicación
- Requieren mucho tiempo
- Requieren cierta habilidad del entrevistador para conducir las preguntas hacia las respuestas deseables
- El número de personas a entrevistar debe ser reducido

Cotejando ambas consideraciones, y dados los objetivos del trabajo, hemos tenido como propósito de las mismas la obtención de respuestas sobre problema de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (Hernández Sampieri, *et al.*, 2007: 222).

Respecto de la observación no participante Ruiz Olabuénaga (2003) propone que este proceso de contemplar sistemática y detenidamente una situación, sin modificarla, debe efectuarse, orientando la misma a los objetivos concretos de investigación, planificando sistemáticamente las fases, aspectos, lugares y personas en su aplicación y sometiénola a controles de veracidad, de objetividad, fiabilidad y precisión. Como observadores no participaremos en el devenir del grupo clase, sin embargo, a quienes observemos sabrán de los objetivos y planes de nuestra investigación (Gold, 1958 en Ruiz Olabuénaga, 2003).

Para diferenciarla de la observación espontánea es necesario armar un sistema de observación (Hernández Sampieri et al, 2007), cuyos pasos son:

a. Construir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar: en nuestra investigación este universo está compuesto por los grupos-clase en los que se desempeñan como docentes nuestros profesores en estudio. Todo lo que suceda en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje será observado para su posterior análisis.

b. Extraer una muestra representativa de aspectos: en este sentido consideramos observar a todos los profesores seleccionados en el desarrollo de un tema de la asignatura.

c. Establecer y definir las unidades de observación: en primera instancia, las unidades de observación se corresponden con la práctica de enseñanza que desarrolle el docente en el grupo clase y las interacciones que allí se establezcan.

d. Establecer y definir las categorías y sub-categorías de observación, las mismas se establecerán a posteriori, a partir de lo observado y de los antecedentes específicos teóricos e investigativos que consideremos pertinentes.

### 6.2.3. El método de redacción y análisis: La narración

Así como hacíamos mención respecto de la posibilidad de integrar diferentes métodos a esta estrategia de investigación, es el momento de desarrollar cuál va a ser el que nos permitirá la construcción de los casos.

Consideramos que el estilo de redacción narrativo como metodología de redacción y análisis es el más óptimo para sumergirnos en los casos individuales. Su flexibilidad al momento de introducir datos, reflexiones, cuestionamientos o asertos, nos abre un abanico complejo de movimientos y juegos del discurso que consideramos estarán a la “altura” del abordaje que pretendemos para este objeto de estudio.

Debido a la multiplicidad de acepciones que tiene el término, McEwan (1997) nos propone conocer los contextos en los que se origina el método narrativo como método discursivo. Para ello menciona ciertos exponentes de orientación filosófica que plantean diferentes finalidades del discurso narrativo, entre ellos,

- Cicerón: 1) probar; 2) agradar; 3) persuadir.
- San Agustín: 1) para enseñar la verdad; 2) para mover a la acción; 3) para deleite.
- Campbell: 1) iluminar el entendimiento; 2) agradar a la imaginación; 3) mover pasiones; 4) influir en la voluntad.
- Wittgstein- Juegos del lenguaje-para explicar la multiplicidad del lenguaje.

Este breve recorrido nos alerta de la multiplicidad de finalidades, debido a que *en el caso de la investigación en educación, investigadores y maestros pueden tener diferentes propósitos en el relato de una historia y esto puede llevar a interpretaciones erróneas*(McEwan, 1997). Se menciona

también, el “giro narrativo” que se produjo en la investigación en educación al comprenderlo como posibilidad organizativa de la profesión docente.

Así también lo consideran Clemente y Ramírez, E. (2008) quienes retoman las posiciones de Bruner, Ricoeur y Conelly y Clandinin, y entienden a la narrativa como medio de expresión de creencias, de organización y creación de la realidad y de representación de la acción.

Retomando a McEwan (1997) quisiéramos mencionar una referencia que realiza respecto de un aspecto epistemológico del método narrativo: su relación con la *verdad*.

Dicha relación nos interesa profundamente al posicionarnos en una ontología relativista y en una epistemología constructivista. El autor comenta la concepción tradicional generalizada que existe en materia investigativa respecto de considerar *una mejor posición como investigadores... cuando poseemos métodos que aseguren la apropiada correspondencia entre la narrativa y las situaciones que éstas representan*. Sin embargo, su postura alternativa que entiende esta metodología en términos de “proceso” y no de correspondencia, ubica adecuadamente nuestro interés epistémico al no juzgarlas por *su correspondencia con la realidad sino por cómo la narrativa se incrusta en una práctica en desarrollo y la ilumina*. (Cf. McEwan, 1997)

Este medio *a través del cual se intenta convencer al público de la veracidad*(precisión preferimos nosotros), *de las conclusiones del estudio requiere escritura económica y que la narración esté centrada en el tema que se va a escribir* (Coller, 2005:96-97), la misma se desarrollará siguiendo un proceso de análisis que podríamos denominar *Método de las aproximaciones sucesivas* cuyas características son presentadas en la siguiente figura:



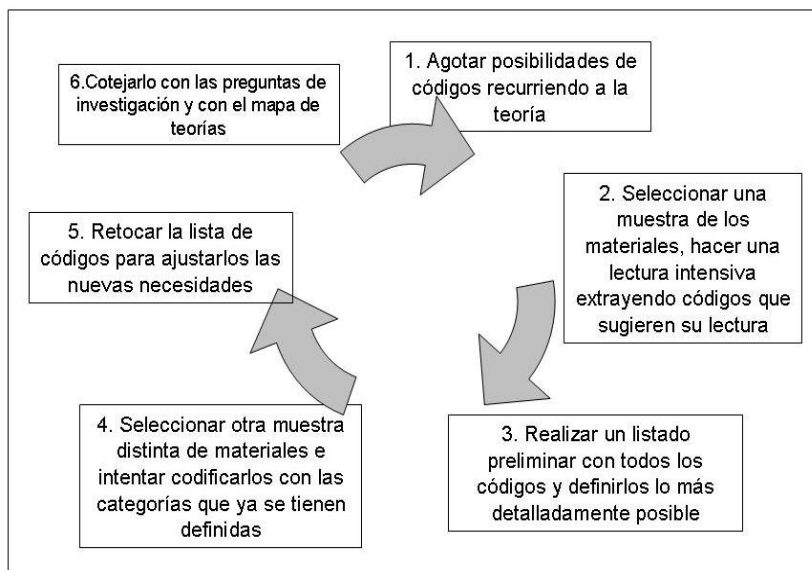


Figura 6.3. Método de aproximaciones sucesivas. Tomado de Coller (2005: 90-91)

El análisis interpretativo que vaya resultando de ese proceso y su continua narración tendrá en cuenta ciertos criterios “de sentido” mencionados por Hernández Sampieri y otros (2007: 298):

- a) Considerar *las descripciones de cada categoría. Esto implica ofrecer una descripción completa de cada categoría y ubicarla en el fenómeno que estudiamos*
- b) Interpretar *los significados de cada categoría. Ello quiere decir analizar el significado de cada categoría para los sujetos*
- c) Identificar *la presencia de cada categoría, la frecuencia con la cual aparece en los materiales analizados*

### 6.3. Diseño de la investigación. Presentación General

**E**l diseño de una investigación operativiza los parámetros generales de la misma, desarrollados desde el inicio del informe, planificando las diferentes actividades. La elección del paradigma interpretativo y la estrategia metodológica de casos ha orientado su diagramación y su realización de manera flexible y con fases abiertas que se retoman e influyen en el proceso de indagación.

Se establecen siete fases en el diseño:

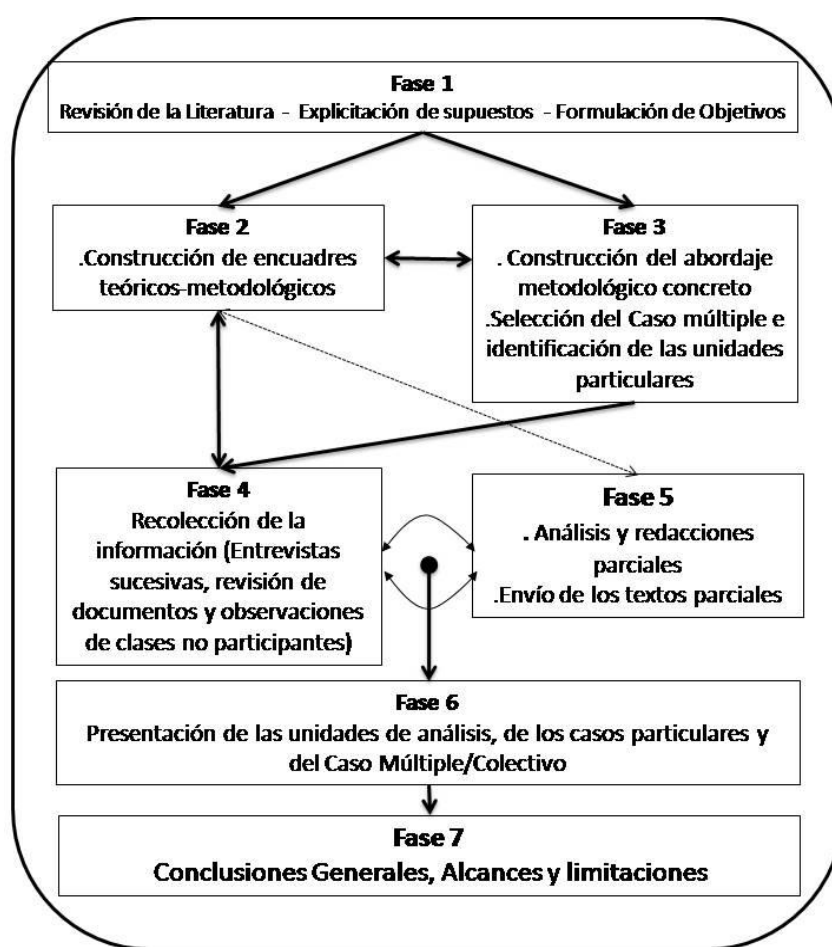


Figura 6.4. Diseño general de la investigación

Las primeras dos fases son las que dan encuadre a este trabajo, en esta etapa inicial hemos hecho un recorrido por los paradigmas y programas de investigación educativa, hemos comentado los orígenes,

cambios y/o evoluciones de las problemáticas de investigación y hemos construido los objetivos y explicitados los supuestos que éstos implican.

La fase 3 materializa de manera concreta el abordaje a la problemática, en ella manifestamos nuestro posicionamiento metodológico, que como bien dijimos, implica un posicionamiento epistemológico y ontológico. Este diseño específico se hizo junto con la selección del caso y la identificación de los profesores que colaborarán en el estudio. Los instrumentos de recogida de la investigación fueron también pensados y llevados a escena a partir de los encuadres definidos en las primeras dos fases y los límites y las aperturas que nos permitían nuestras propias elecciones teórico-metodológicas.

Si bien todas las fases implicaron interacción y mutua modificación, en las fases 4 y 5 fueron más evidentes los movimientos de recursividad. A medida que recogíamos los datos que necesitábamos, tomábamos distancia e iniciábamos el análisis, que luego era enviado a los profesores para su revisión y evaluación, y nuevamente volvía a nosotros para su profundización.

En la fase 6 hemos construido los casos particulares constituidos por los profesores miembros de un departamento y pertenecientes a una asignatura, para luego construir el caso colectivo de manera definitiva, al menos para este informe. Dicha construcción fue también evaluada y recibió aportes de los sujetos implicados en el estudio. En todo momento intentamos que los docentes se vean realmente relatados, se interroguen junto con nosotros y, sobre todo, aporten miradas diferenciadas de las nuestras sumando complejidad y riqueza al mismo.

Por último, en la fase 7 desarrollamos las conclusiones generales de toda esta labor emprendida, los alcances de la investigación y las limitaciones que pudimos identificar.

FASES	PROCEDIMIENTOS	OBJETIVOS
Fase 1 y Fase 2	<p>Encuadrar teórica y metodológicamente el trabajo de investigación.</p> <p>Justificar la relevancia del estudio y explicitar los supuestos de investigación</p>	<p>Revisión de trabajos y experiencias recientes de investigación.</p> <p>Elección del paradigma de investigación y desarrollo de sus componentes fundamentales</p>
Fase 3	<p>Construir los instrumentos de recolección y análisis de la información</p> <p>Seleccionar los casos particulares y definir el caso múltiple/colectivo e identificar las unidades de análisis</p>	<p>Diseño de las categorías de estudio y de las entrevistas sucesivas</p> <p>Aplicación de las estrategias de selección por criterios</p>
Fase 4 y Fase 5	<p>Recolectar y Analizar parcialmente y de manera conjunta los datos</p> <p>Profundización de los análisis</p>	<p>Realización de las entrevistas</p> <p>Recolección de los documentos curriculares y profesionales</p> <p>Observaciones de clases no participantes</p> <p>Construcción de los análisis parciales conjuntos</p>
Fase 6	<p>Construir los casos particulares y el caso múltiple/colectivo</p>	<p>Establecer relaciones entre las unidades de análisis para la construcción de las notas de identidad de los casos particulares y del caso múltiple/colectivo</p> <p>Presentación narrada de los casos particulares y del caso múltiple/colectivo</p>
Fase 7	<p>Extracción de conclusiones generales</p>	<p>Presentación de las conclusiones, e identificación de los alcances y las limitaciones</p>

Tabla 6.2. Fases, procedimientos y objetivos

## 6.4. Fases del diseño de la Investigación

### 6.4.1. Fases 1 y 2: Revisión y encuadre teórico-metodológico

En este apartado presentaremos una reseña de aquellos modelos teóricos y conceptuales que identificamos para el estudio del desarrollo del conocimiento profesional docente de profesores principiantes y experimentados que trabajan como equipos docentes de asignaturas en diferentes departamentos. Hemos recurrido a diferentes antecedentes de investigación debido a la necesidad de relacionar los términos o nociones centrales de nuestro estudio.

A partir de la revisión bibliográfica delimitamos las grandes nociones que encuadran nuestro problema de investigación y que se relacionan con la formulación de los objetivos de la indagación. Estas son: la Identidad Profesional, la Docencia Universitaria, con énfasis en los diferentes momentos de desarrollo profesional en el nivel y el aprender a enseñar, y el conocimiento profesional docente propiamente dicho.

Una vez delimitadas las mismas, seleccionamos y relacionamos aquellos aportes de investigación que nos permitían un abordaje más completo de la temática. Un abordaje que entiende al CPD de un profesor universitario con características particulares de acuerdo con la etapa profesional en la que se encuentre, y a su vez, del nivel educativo y contexto institucional en el que se desarrolla, aspectos todos ligados a la identidad profesional de colectivos específicos.

Para el abordaje metodológico partimos concretamente de un trabajo dirigido por Marcelo (1992); en aquella investigación el objetivo general se centró en la descripción y el análisis del proceso de aprender a enseñar concretamente de profesores principiantes. Los investigadores han realizado un abordaje metodológico variado, que incluyó diversos cuestionarios (a profesores principiantes (PP) y estudiantes), y entrevistas estructuradas a más de un centenar de profesores. Dadas las características de este estudio, nos interesó especialmente lo indagado en las entrevistas a los profesores y consideramos la utilidad de las dimensiones planteadas para iniciar la construcción de nuestro sistema de categorías para todos los profesores más allá de su etapa profesional. Los autores, tomaron como modelo teórico el presentado por K.Jordell (1987) quien trabajó sobre tres niveles de influencia en el profesorado: Personal, de la Clase e Institucional:

**Dimensión Personal:** aparece cuando el profesor/a se refiere a sí mismo como persona, como profesor/a, incluyendo declaraciones sobre sus experiencias pasadas o presentes. También se incluyen en esta dimensión las referencias de los profesor/as a sus creencias personales.

**Dimensión Clase:** incluyen las referencias de los profesores a situaciones pre, interactivas o postactivas. Los alumnos, la clase y la enseñanza, la evaluación o la planificación son aspectos que se incluyen en esta dimensión.

**Dimensión Institucional:** incluye los comentarios de los profesores en relación en primer lugar a la escuela o instituto y al entorno o al sistema educativo en último lugar. Es una dimensión profesional y social de la función docente.” (Marcelo, 1992:59-60).

Definidos estos niveles, dicho equipo de investigación desarrolló un proceso de concreción y adaptación a través del establecimiento de categorías correspondientes a cada uno de ellos, obteniendo el siguiente sistema de categorías, fundamento del propuesto por nosotros en esta indagación:

Dimensiones	Códigos	Categorías y sub-categorías
DIMENSION PERSONAL	EDP	Experiencia Docente Previa
	EFP	Experiencia en Formación del Profesorado
	ECE	Experiencia como estudiante
	SIM	Si-mismo
	PRE	Preocupaciones
	PRB	Problemas
	CHO	Choque con la realidad
	APR	Aprendizaje
	OPI	Opiniones
	NEF	Necesidades formativas
DIMENSIÓN CLASE	RPA	LA CLASE Ratio Profesor/alumno
	AMB	Ambiente de Clase
	REN	LOS ALUMNOS Rendimiento
	COM	Comprensión
	CNP	Conocimientos previos
	REL	Relaciones profesor-alumno
	EXP	Expectativas
	PRO	Procedencia
	PLA	PLANIFICACIÓN
	CON	CONTENIDOS
	MET	ENSEÑANZA INTERACTIVA Metodología
	DIS	Disciplina
	MOT	Motivación
	EVA	ENALUACION Evaluación
DIMENSION INSTITUCIONAL	COL	EL CENTRO los colegas
	CDO	Carga docente
	INF	Infraestructura
	AMC	Ambiente del centro
	CUR	Curriculum
	ORG	Organos de gestión
	PAD	ELENTORNO Los padres
	ENT	Relaciones con el entorno
	LIM	ELSISTEMA Normas y limitaciones del sistema

Tabla 6.3 Sistema de categorías PP (Marcelo, 1992)

Pudimos observar que la caracterización y el estudio que realizan diversos autores sobre el profesorado universitario goza de un marcado consenso respecto de cuáles son las funciones o dimensiones de dicho colectivo: la docencia, la investigación, la gestión (Benedito et al.,1995; García V. y Muñoz R,2001; Gewerc, 2001;Marcelo García, 2003; de Ketele,2003; de Miguel Díaz, 2003; Cruz Tomé, 2003; Escudero Escorza, 2003). Teniendo en cuenta esto que establecían los autores, pasamos a revisar la pertinencia de tales macro-categorías respecto de las características de la población real que pretendíamos estudiar y realizamos las siguientes adaptaciones:

- dadas la normativa institucional que regula el ingreso, la permanencia y el acceso a cargos de gestión en la UNNE, mencionada en capítulos anteriores;

- y las condiciones laborales propias en las que se desarrolla el profesorado del nivel: el 82,99%<sup>12</sup> de los docentes poseen una carga horaria simple (10hs semanales) que los “obliga” a mantener trabajos fuera del contexto universitario;

es que definimos como macro-categorías temáticas y de análisis a cuatro grandes dimensiones: **la docencia, la investigación y la profesión**(entendida como aquella actividad profesional que realiza el profesor universitario, ligada a su campo disciplinar, fuera de la institución), **y la gestión** (entendida como aquella actividad académico-política que realiza el profesor universitario dentro de la institución).

En paralelo, nos interesaba establecer relaciones con la identidad profesional docente universitaria del profesorado concreto, que nos permitiera una mirada superadora de lo individual y habilitara la conformación del caso en estudio. Es así que revisando los aportes previos, también pudimos percibir consensos en lo referente al proceso de conformación de toda identidad, incluida la profesional. Los trabajos revistados dan cuenta de diferentes niveles de influencia que condicionan y construyen la identidad de los sujetos. Con menor o mayor distinción y en diferentes niveles educativos, los autores reconocen distintos factores de influencia que van desde lo social a lo individual (Gewerc y Montero, 2000; Gewerc, 2001; Bolívar 2004, 2005; Soreide, 2006; Watson, 2006; Smith, 2007).

---

<sup>12</sup> Cálculo realizado en base a los datos estadísticos oficiales al año 2008.



Profesorado Universitario Principiante					
IDENTIDAD PROFESIONAL	Dimensiones				Niveles
	Profesional	Investigación	Docente	Gestión	
	Se focalizará en la recuperación de las trayectorias y las posiciones actuales				
Conocimiento y concepciones didácticas del contenido				Grupal	

Tabla 6.4. Relaciones entre las nociones centrales

Relacionando estos niveles de influencia en la Identidad profesional, con niveles de influencia, específicamente, en el profesorado hemos tomado aportes del modelo teórico de Jordell (1987) considerado para la construcción del sistema de categorías de los trabajos de Mayor Ruiz (1995), Mingorance Díaz, Mayor Ruiz y Marcelo García (1993) y Marcelo (1992), en lo referente a la categoría de influencia circunscripta a la Clase, sus relaciones didácticas e interpersonales, perteneciente al nivel grupal.

Para nuestro estudio entonces, hemos seleccionado tres niveles: **Individual, Grupal y Cultural**. Estos niveles serán traducidos en temáticas a ser abordadas en las entrevistas y a categorías de análisis posteriores. Se abordarán aspectos relacionados con datos personales, construcciones grupales como la clase, la asignatura o el grupo de investigación; y construcciones culturales relacionadas con el colectivo profesional, académico y docente específico.

A su vez, hemos tomado de Gewerc (2001) la distinción teórica que ella realiza para el estudio del proceso de construcción de la identidad profesional del catedrático: la trayectoria y posición social, ya que la incorporación de tales categorías de análisis generaría relatos dinámicos que agudizaría el estudio de los procesos y las situaciones. Ambas nociones: **trayectoria y posición** fueron incorporadas al estudio de cada una de las dimensiones.

Establecidas estas relaciones y considerando que el CPD es producto de una construcción que deviene o se alimenta de las dimensiones y niveles mencionados. Pero a la vez, ligado a la dimensión docente, pasamos a identificar las nociones específicas que nos permitiría su estudio. Las

mismas junto con sus relaciones internas y externas, fueron seleccionadas a partir del estudio de los avances teóricos que se fueron realizando en poco más de 30 años de tradición. Tales estudios coinciden en la distinción general de los componentes centrales del CPD y varían en detalles ligados a

- o la incorporación de las “concepciones” o “creencias personales” a los componentes de conocimientos tradicionalmente identificados<sup>13</sup> (Magnusson et al 1999, Borko y Putnam, 2001);

- o y a la consideración del CDC desde una visión integrada o transformadora del CPD (Gess-Newsome y Lederman, 1999: 12; Hashweh, 2005).

El componente en el cual puntualizaremos nuestra indagación en un principio es: **conocimiento y concepciones didácticas del contenido** entendido éste desde una perspectiva transformadora, como construcción diferenciada, en la que se pueden identificar: conocimientos y concepciones del contexto educativo específico; conocimientos y concepciones disciplinares; conocimientos y concepciones del currículo concreto. Pretendemos observar si los profesores llevan adelante la transformación de dichos elementos o, por el contrario, desarrollan su práctica profesional a través de la trasmisión más externa de los mismos, según lo trabajado en el capítulo anterior.

#### 6.4.2. Fase 3: Construcción del abordaje metodológico concreto.

Como hemos expuesto en la presentación del capítulo optamos por una serie de entrevistas sucesivas y en profundidad. Las entrevistas en profundidad, definidas como conversaciones de naturaleza profesional en las que se obtienen datos, abordaron puntualmente estas relaciones temáticas a partir de una estructura flexible en la que se prestó especial atención a datos y/o situaciones que no estuvieron contempladas de antemano, quedando siempre a designio de entrevistador el número y el tipo de preguntas a realizar.

La decisión de realizar entrevistas sucesivas nos permitió la revisión de los “conversados” en la precedente y la reelaboración o profundización de relatos que resultaron significativos, además del tratamiento cada vez más específico de los temas que nos interesaban.

---

<sup>13</sup> Como bien se ha hecho mención en el desarrollo teórico, no resulta pertinente al estudio abordar la distinción de las diferencias teóricas desarrolladas en torno a las nociones de concepciones, creencias, teorías implícitas o teorías personales.

Presentaremos a las características y propósitos generales de cada una:

Nº	Caracterización y Objetivos
1	<p><b>Entrevista introductoria.</b> Presentación de la investigación y las condiciones de participación (disponibilidad para entrevistas sucesivas, y entrega de materiales didácticos y personales si el docente considera). En esta misma entrevista si el docente accede se realiza la</p>
2	<p><b>Entrevista Inicial.</b>  <b>Documento de trabajo:</b> Curriculum Vitae                      Los objetivos de esta entrevista son recabar datos principalmente sobre su trayectoria y posición en las dimensiones estipuladas: Profesional, Docente, Gestor e Investigador.                      Se pretende que el docente realice un análisis descriptivo de sus propios procesos de formación y de su situación laboral actual, el aprendizaje profesional docente y la interacción con las otras dimensiones.</p>
2ª	<p><b>Envío del desgrabado de la entrevista para su lectura y modificación</b>                      Se le solicita al profesor la revisión del desgrabado para el agregado, la aclaración o la modificación de lo trabajado en la entrevista.</p>
3	<p><b>Entrevista de Profundización.</b>  <b>Documento de trabajo:</b> programa de la asignatura.                      El objetivo de esta entrevista es retomar algunos puntos inconclusos en la entrevista anterior y profundizar en los siguientes componentes del conocimiento profesional:                      A) Conocimiento y concepciones disciplinares: estructura sustantiva y sintáctica. Relación entre disciplina y subdisciplina, relación entre ambas y el espacio curricular específico, organización social                      B) Conocimiento y concepciones pedagógicas: conocimiento general y específico del Curriculum, conocimiento de los alumnos y su aprendizaje, concepciones de enseñanza y de aprendizaje, gestión de la clase.                      C) Conocimiento y concepciones del contexto: estudiantes, institución, departamento, sociedad.                      Se mantiene el objetivo de percibir la interacción entre las dimensiones establecidas en la entrevista inicial.</p>
3ª	<p><b>Envío del desgrabado de la entrevista para su lectura y modificación</b></p>

<b>4</b>	<p><b>Ciclo de recogida a través de un desarrollo temático</b></p> <p>A) Entrevista breve de planificación El objetivo de esta breve entrevista es la revisión de los estilos de planificación, las expectativas y objetivos previos de la clase.</p> <p>B) Observación y registro audiovisual de clases</p> <p>C) Entrevista breve de reflexión El objetivo de la entrevista es la reflexión y evaluación sobre lo realizado, sobre la acción. En aquellos casos en los que no se pudieron realizar observaciones de clases por cuestiones de organización de tiempos de la asignatura, se realizó una tercera entrevista complementaria, centrada en un desarrollo temático del programa, con el objetivo de motivar el pensamiento y el razonamiento didáctico.</p>
<b>4ª</b>	<p><b>Envío de los análisis preliminares del ciclo para su lectura y modificación</b></p>
<b>5</b>	<p><b>Análisis parcial de lo recogido (entrevistas, documentos y observaciones)</b> Se realizan los análisis parciales (individuales) y se envía una síntesis a cada uno los profesores para su revisión</p>
<b>6</b>	<p><b>Construcción de los casos particulares</b></p>
<b>7</b>	<p><b>Construcción del caso múltiple y comunicación a los protagonistas</b></p>

Tabla 6.5. Desarrollo del abordaje metodológico

Como se puede observar en la tabla anterior, en todo momento se pretende realizar, junto con los docentes, instancias de validación tanto de sus propios discursos como de nuestras interpretaciones y asertos con el objetivo de lograr una construcción en la que los protagonistas se reconozcan, sean conscientes de sus posiciones, y las nuestras; y se interroguen por ambas.

Las preguntas redactadas apuntan principalmente a descripciones generales y particulares relacionadas con el objeto complejo de investigación. Se pueden diferenciar en tres categorías tomadas de Spradly (1979) por Marcelo García (1992) para el estudio de profesores españoles principiantes de Bachillerato, Formación Profesional, Educación General Básica y Educación Especial durante su primer año de enseñanza: “ **a) Preguntas de experiencia** en las que se pide a los sujetos que describan sucesos, preocupaciones, opiniones; **b) Preguntas "Mini-Tour"** que requieren de los sujetos que realicen una descripción narrativa de algún acontecimiento cotidiano y **c) Preguntas de lenguaje nativo**: buscan que

los sujetos respondan con sus propias palabras expresando un lenguaje directo” (Marcelo García, 1992).

Se presentan a continuación los guiones de las entrevistas:

#### **. Entrevista INICIAL<sup>14</sup>**

**Documento de trabajo:** Curriculum Vitae

- A. Relato de la formación y su trayectoria hasta la actualidad como docente.
- B. Relato de su formación y trayectoria como investigador en la disciplina
- C. Relato de su formación y su trayectoria como profesional.
- D. *Relato de su trayectoria de Gestión*
- E. ¿Existen diferencias entre el investigador en... y el profesor en...? ¿Hay similitudes?
- F. ¿Cómo ve la relación entre los ámbitos de investigador y profesional con el rol del docente universitario?
- G. ¿Qué relaciones puede establecer entre el/los cargos de gestión y las actividades de docencia, investigación y profesión? ¿Aportes?
- H. **Aprendizaje profesional:**
  - ¿Cómo podría decir que usted aprendió y aprende a ser profesor universitario? ¿Qué vías de aprendizaje profesional usted experimentó?  
*-¿Cómo son esas vías de aprendizaje en la actualidad con los menos experimentados?*
  - Pensando en su práctica docente actual, qué grado de influencia tiene su formación formal en docencia y su formación informal?  
*-¿Cómo observa usted esas influencias en el proceso de aprendizaje profesional docente?*
  - De acuerdo con lo anterior, podría especificar si hubo cambios en su conocimiento y práctica docente desde su ingreso en la docencia universitaria?  
*-¿Qué cambios puede observar en los profesores principiantes que trabajan con usted en los primeros años de práctica docente?*
- I. Caracterización de la materia/cátedra en el plan de estudios de la carrera en la que se desarrolla.

---

<sup>14</sup> Se presentan en *cursiva* las preguntas que han sido planteadas únicamente a profesores de más de 5 años de antigüedad.

## . Entrevista de PROFUNDIZACIÓN

**Documento de Trabajo:** Programa de la asignatura

### **A. Conocimiento y concepciones disciplinares: estructura sustantiva y sintáctica. Relación entre disciplina y subdisciplina, relación entre ambas y el espacio curricular específico**

- ¿Cómo se investiga en la disciplina o subdisciplina en la que se especializó?
- Cómo caracterizaría a “...(disc)...”
- ¿Qué relaciones tiene “...(disc)...” con otras disciplinas científicas?”)
- ¿Cómo describiría usted los movimientos que a lo largo del tiempo fue haciendo la disciplina?
- Recorrer junto con el sujeto el programa de la materia. Descripción detallada. Ver interacciones, relaciones.
- ¿Se reflejan en el diseño y/o el desarrollo de la materia esos movimientos de la disciplina? Cómo? Por qué?
- ¿Hay diferencias entre un conocimiento disciplinar de ... y un contenido curricular de... en la universidad?

### **B. Conocimiento y concepciones pedagógicas: conocimiento general y específico del Curriculum, conocimiento de los alumnos y su aprendizaje, concepciones de enseñanza y de aprendizaje, gestión de la clase**

- ¿Cómo cree que debería aprender “...(carrera)...” un estudiante de la carrera de ...(prof).. y un ...(lic)..
- ¿Qué relevancia tiene para “...(Disc)...” la/el “.....(Mat)...”?
- ¿Por qué cree usted que figura como materia específica en el plan de “.....”?
- ¿Qué tiene en cuenta al abordar por primera vez cada una de las temáticas/idades/bloques?
- ¿Cómo cree que aprende el estudiante de “...(carrera)..” la materia “.....”
- ¿Cuáles son las dificultades recurrentes de los estudiantes al momento de aprender “...(asignatura)...”? ¿Qué hipótesis elaboró al respecto? ¿Cómo lo soluciona?
- Tomando una unidad del programa X, los por qué y los cómo de la selección y organización de los objetivos específicos, contenidos específicos, bibliografía, actividades y evaluación.
- 

### **C. Conocimiento del contexto educativo institucionalizado. Retomando las consideraciones hechas en preguntas anteriores**

- ¿Qué características distintivas tiene el departamento de “...” en la Fac. de ..... de la UNNE?
- ¿Cómo se enseña “...” en.....?
- ¿Con cuáles de esas características se identifica como docente de ese

- departamento?
- ¿Cómo se investiga en .....?
  - ¿Con cuáles de esas características se identifica como investigador de ese departamento?
  - ¿Qué características distintivas tiene el estudiantado de “...” En la Fac. de .... De la UNNE?
  - Todo este paisaje ¿ cómo se relaciona con la enseñanza de la materia X?  
¿y con el aprendizaje?

### **.Entrevistas Ciclo de recogida a través de un desarrollo temático**

#### **Previa a la clase**

##### **Selección y organización curricular del contenido:**

- ¿Por qué eligió ese tema para que trabajemos en la investigación?
- ¿Por qué enseña ese contenido en su asignatura?
- ¿Desde cuándo se incluye ese contenido en el programa? ¿Cómo decidió incluirlo de esa manera?
- ¿Qué relación mantiene ese tema con los temas anteriores y posteriores del programa?
- ¿Cómo planificó la clase? ¿Cuáles son sus objetivos para este encuentro?

##### **Construcción del conocimiento disciplinar:**

- ¿Cómo surge ese conocimiento en la disciplina? ¿Ha evolucionado/cambiado ese conocimiento?
- ¿Se menciona ese proceso de construcción disciplinar en la planificación?  
¿Por qué?

##### **Conocimiento de los estudiantes:**

- ¿Cómo cree que van a ser los procesos de aprendizaje de este nuevo contenido en sus estudiantes?
- ¿Qué características de ellos tuvo en cuenta al momento de planificar?
- ¿Ha identificado los obstáculos más comunes que tienen los estudiantes respecto del tema? Cuáles son?

#### **Posterior a la clase**

- ¿Qué evaluación realiza de la clase?
- ¿Cómo tomó las decisiones didácticas? (motivos- fundamentos)
- ¿Cómo fue evaluando el desarrollo de la clase?
- ¿Considera que fue la mejor manera de enseñar ese contenido? ¿Por qué?
- ¿Cuál hubiese sido su propuesta ideal? ¿ Por qué no la llevó adelante?
- ¿Cuándo y cómo consideró que los estudiantes estaban aprendiendo el contenido?

## .Entrevista Temática

### Material de Trabajo: Selección bibliográfica

A) Seleccionar un tema de su agrado en el programa de estudios de la cátedra en cuestión. Una vez seleccionado el tema, se le solicita que recuerde por unos minutos cómo desarrolló ese tema en años anteriores.

B) Preparación de esa/s clase/s: ¿Cómo la preparó? O cómo se preparó para ella? ¿Cómo seleccionó el contenido de la misma? La secuencia del tema, los ejemplos, etc.?

Selección y organización curricular del contenido:

- 1) ¿Por qué eligió ese tema para que trabajemos en la investigación?
- 2) ¿Por qué enseña ese contenido en su asignatura?
- 3) ¿Desde cuándo se incluye ese contenido en el programa? ¿Cómo decidió incluirlo de esa manera?
- 4) ¿Qué relación mantiene ese tema con los temas anteriores y posteriores del programa?
- 5) ¿Menciona esa relación? ¿Cómo? ¿Por qué?
- 6) En relación con los contenidos disciplinares: ¿qué tiene en cuenta para decidir las actividades que va a trabajar con los estudiantes?
- 7) En relación con los ejercicios de la profesión...?

Construcción del conocimiento disciplinar:

- 8) ¿Cómo surge ese conocimiento en la disciplina? ¿Ha evolucionado/cambiado ese conocimiento?
- 9) ¿Se menciona ese proceso de construcción disciplinar en la planificación? ¿Por qué?

Conocimiento de los estudiantes:

- 10) ¿Cómo cree que van a ser los procesos de aprendizaje de este nuevo contenido en sus estudiantes?
- 11) ¿Qué características de ellos tuvo en cuenta al momento de planificar?
- 12) ¿Ha identificado los obstáculos más comunes que tienen los estudiantes respecto del tema? Cuáles son?

C) El desarrollo de la/s clase/s:

1) ¿Cómo fue el dictado de ese tema? ¿Cuánto duró? ¿Mantuvo relación con lo planificado? Por qué?

2) ¿Cómo tomó esas decisiones didácticas? ( motivos- fundamentos)

3) ¿Considera que es la mejor manera de enseñar ese contenido? ¿Por qué?

4) ¿Cuál sería su propuesta ideal? ¿ Por qué no la llevó adelante?

C) Evaluación de la práctica:

1) ¿Qué realizaría, en base a lo que realiza habitualmente, después del desarrollo de la clase (o al planificar la siguiente)?



- 2) ¿Cómo fue evaluando el desarrollo de la clase? Lo realizó durante y/o después de finalizado el tema? ¿Por qué?
- 3) ¿Con cuales criterios evalúa la enseñanza de ese contenido? ¿Y el aprendizaje?
- 4) ¿Cuándo y cómo considera que los estudiantes aprendieron el contenido?

D) Procesos de Reflexión y metacognición:

- 1) ¿Qué reflexiones o conclusiones puede sacar de esta entrevista y observación?
- ¿Suele “construir” nuevos conocimientos didácticos después del desarrollo de la clase? ¿Podría darme ejemplos?

### **6.4.2.1. Estrategia de selección del caso colectivo e identificación de las unidades particulares**

#### **6.4.2.1.1. Presentación del contexto nacional e institucional de la investigación**

Para la breve presentación del contexto nacional universitario, hemos resumido una serie de datos del completo trabajo sobre la evaluación en la universidad, de Fernández Lamarra y Coppola (2008), los autores manifiestan que:

- según datos del Ministerio de Educación del país, en la actualidad existen 106 instituciones universitarias. De las 86 universidades 40 son nacionales, 43 son privadas, una universidad provincial, una internacional (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO) y otra extranjera (Universidad de Bologna). A ellas hay que agregarles, según datos de este año 7 institutos universitarios estatales y 13 privados.

- como características principales de la profesión académica y de la configuración de la docencia universitaria en Argentina se señalan la heterogeneidad interinstitucional, las sucesivas rupturas institucionales e intervenciones del poder político en la vida universitaria y la expansión no planificada del cuerpo docente como producto de la ampliación de la matrícula.

- la mayor parte de los docentes argentinos se desempeña con dedicación simple y es muy bajo el porcentaje de profesores con dedicación exclusiva.

- el tipo de organización del trabajo académico que predomina en las universidades, sobre todo en las más tradicionales, es el de cátedra. En este esquema, la carrera docente universitaria está compuesta por una serie de cargos organizados jerárquicamente, al frente de un profesor titular que es quien goza de la condición de libertad de cátedra.

- a diferencia de otros países del mundo y también de la región, poseer un título de posgrado no es una condición generalizada en los académicos argentinos. En la encuesta del estudio CAP realizada sólo 22.7 % de los respondientes son doctores, y en similares porcentajes aparece la posesión de títulos de maestría o especialización. Asimismo, hay una leve tendencia a inclinarse por la investigación en las tareas de preferencia, situación que va en línea con la tendencia internacional de los noventa pero que actualmente parece revertirse en algunos países centrales.

En relación con el contexto institucional mencionamos que a este trabajo lo realizamos en la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina

por una razón central: la necesidad de iniciar procesos de indagación en la temática en el contexto local de residencia de quien presenta esta tesis, dada la ausencia de antecedentes puntuales.

Dicha universidad se ubica en el noreste del país y se constituye como una institución regional asentada físicamente en dos provincias: Corrientes y Chaco.

Sus inicios formales como universidad datan del año 1956, sin embargo, existen diferentes antecedentes institucionales de actividades de educación superior universitaria desde 1920.<sup>15</sup>



En la actualidad está conformada por 11 Facultades: Arquitectura; Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura; Cs. Agrarias; Cs. Económicas; Cs. Exactas y Naturales y Agrimensura; Cs. Veterinarias, Derecho y Cs. Sociales y Políticas;

Humanidades; Ingeniería; Medicina y Odontología.

A diciembre de 2008 (Estadísticas oficiales de la Secretaría General de Planeamiento), contaba con un total de 4.702 profesores<sup>16</sup>, 51.020 estudiantes y 1.563 personales no-docentes.

#### 6.4.2.1.2 Selección de los casos particulares y constitución del caso múltiple

Dadas las características del programa de estudios del Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, y a los fines de realizar un trabajo de indagación correspondiente a la tesis final, es que hemos iniciado contacto con cinco departamentos universitarios que se

<sup>15</sup> <http://www.unne.edu.ar/institucional/historia.php>

<sup>16</sup> El escalafón docente de la UNNE diferencia: Profesores Titulares: son los de mayor jerarquía y antigüedad, el acceso al cargo se realiza generalmente luego de 6 años de desempeñarse como Profesor Adjunto de la cátedra. Jefe de trabajos Prácticos: son docentes con mayor dedicación que a su vez ya se desempeñaron durante algún tiempo en el cargo de Auxiliar Docente, este último se constituye en el cargo de menor jerarquía del escalafón. Los detalles de éstos cargos se realizarán más adelante.

corresponden con cinco áreas del conocimiento diferentes y presentan conformaciones históricas, profesionales e institucionales particulares en la universidad, los departamentos seleccionados fueron: Informática, Odontología Rehabilitadora, Historia, Cs. De la Educación y Física. Estos contactos nos permitieron tomar conocimiento de las dimensiones de los mismos y de la “apertura” y las posibilidades reales que poseíamos para acceder a datos y personas en relación con el tiempo que contábamos para la realización del trabajo de este período particular de estudios.

Los cinco departamentos, a través de sus Directores o de profesores informantes clave nos respondieron afirmativamente, brindando los datos de conformación de los equipos de cátedra; ya que nos interesaba identificar equipos de cátedra dónde trabajen profesores principiantes con profesores experimentados (posibles expertos). Una vez identificados los equipos con estas características se procedió a enviar correos electrónicos para invitarlos a participar de la investigación, y fue así que quedaron seleccionados 5 equipos docentes pertenecientes a 5 asignaturas de los departamentos nombrados. Todas las asignaturas en cuestión fueron asignaturas pertenecientes al trayecto específico de las carreras correspondientes.



A través de los informantes clave, identificamos la muestra según los siguientes criterios aplicados al interior de cada departamento:

.Profesores titulares o adjuntos experimentados, con más de 10 años de antigüedad en la docencia universitaria, que estén a cargo de una asignatura en la que se encuentre uno o varios,

.Profesores principiantes, con menos de 5 años de antigüedad en la docencia universitaria, que sean Auxiliares docentes o Jefes de Trabajos Prácticos

.En ambos casos, se plantea también como criterio excluyente la disponibilidad y apertura para formar parte de la investigación.

La cantidad de pares o grupos de profesores seleccionados resultantes fueron 4, integrados por un profesor principiante y un experimentado en el caso de Cs. de la Educación e Historia, dos profesores principiantes y uno experimentado en el caso de Informática y un principiante, y tres

experimentados, en el caso de Odontología. Los detalles de estos grupos serán desarrollados más adelante.

Corresponde mencionar en este momento que si bien se inició el trabajo de campo con los 5 equipos, con el grupo de Física se tuvo que suspender la tarea por cuestiones graves de salud de la titular del mismo. Por ello, y dada la duración en el tiempo que habíamos supuesto para el desarrollo del abordaje metodológico y los tiempos que ya habíamos invertido se continuó el trabajo con los cuatro departamentos restantes.

Iniciamos la caracterización de los departamentos con el de **Informática**, que pertenece a la Facultad de Cs. Exactas y Naturales y Agrimensura. Esta unidad académica reconoce el inicio de sus actividades previo a la creación de la universidad que hoy la nuclea<sup>17</sup>, en la constitución de un Instituto Superior Universitario dependiente de una universidad nacional ya existente. Posterior a la creación de la UNNE la Facultad de Cs. Exactas y Naturales y Agrimensura, propiamente dicha, inicia sus actividades oficiales el 20 de julio de 1957. En la actualidad cuenta con 13 carreras de grado con orientación profesional, en las ciencias básicas y con orientación docente: Agrimensura; Bioquímica; Ingeniería Eléctrica; Ingeniería en Electrónica; Profesorado y Licenciatura en Cs. Biológicas, Ciencias Físicas, Ciencias Químicas y Matemáticas; y Licenciatura en Sistemas de la Información.

El Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información vigente en el año de inicio del trabajo de campo otorga un Título Intermedio de Pre-Grado denominado: Programador Universitario de Aplicaciones al finalizar el segundo año de cursado; y un Título Terminal de Grado denominado: Licenciado en Sistemas de Información al finalizar el Trabajo Integrador. La carga horaria contempla un máximo de 3.696 horas reloj presenciales, distribuidas entre el primer ciclo, con 1.872 horas y el segundo ciclo con 1.824 horas.

Las asignaturas se encuentran distribuidas en cuatro años de cursado teórico y se nominan a continuación:

---

<sup>17</sup> Estos orígenes institucionales diferenciados se relacionan con las políticas de creación y extensión universitaria de Argentina. Dichas políticas de expansión en el territorio argentino se caracterizó por la creación de Institutos Superiores, en nuevas localidades, dependientes de las universidades más tradicionales, que, a posteriori, y en función del desarrollo y la demanda social, se agruparon y constituyeron las universidades nacionales más jóvenes del país. Para la consulta de datos detallados se sugiere el ingreso a la pág. web oficial de la facultad: <http://exa.unne.edu.ar>.

- **Primer Año:** Matemática I (Álgebra); Introducción a la Informática; Sociología de las Organizaciones; Matemática II (Análisis); Programación I (Algoritmos) y Sistemas Administrativos I
- **Segundo Año:** Programación II (Paradigma Procedural); Programación III (Paradigma Funcional y Lógico); Sistemas Administrativos II; Probabilidad y Estadística; Sistemas Operativos; Programación IV (Paradigma de Objetos) y Laboratorio de Programación
- **Tercer Año:** Optativa I<sup>18</sup>; Diseño y Administración de Datos; Auditoría y Gestión de proyectos; Teleproceso y Sistemas Distribuidos; Métodos Numéricos y Optativa II
- **Cuarto Año:** Base de Datos; Optativa III; Análisis de Sistemas I; Análisis de Sistemas II; Seminario Profesional; Optativa IV
- **Trabajo Final de Integración**
- **Actividad extracurricular:** Inglés Técnico Informático

El Plantel docente en fines del año 2012 está conformado por:

<b>5 son Profesores Titulares</b>
<b>13 son Profesores Adjuntos</b>
<b>21 son Jefes de Trabajos Prácticos (JTP)</b>
<b>18 son Auxiliares Docentes (AuD)</b>

Tabla 6.6. Cantidad de Docentes del Departamento de Informática

Establecimos como únicos criterios de selección de los profesores: a) de origen teórico: que los equipos docentes estén integrados por al menos uno con una antigüedad menor a 5 años en la docencia universitaria al momento del estudio y un docente con una antigüedad mayor a 15 años en la docencia universitaria, b) de carácter pragmático: la disponibilidad para la realización del trabajo de campo.

A partir de la información detallada brindada por la directora de la carrera identificamos como posibles candidatos a 6 profesores que cumplieran con el primer requisito, éstos fueron contactados, 4 de ellos respondieron afirmativamente y dos se excusaron por cuestiones profesionales.

---

<sup>18</sup> Las asignaturas optativas permiten a los estudiantes el cursado de materias de otras carreras de la unidad académica.

Dada esta situación consideramos como significativas, tanto en cualidad como en cantidad, las unidades particulares que quedaron seleccionadas para el caso.

### **Presentación General de cada uno de los profesores**

A partir de la lectura de los Curriculum Vitae facilitados por los mismos profesores y la adjudicación o elección de un seudónimo, se procede a describir aquellos datos más significativos para la conformación de la muestra:

. **Carla:** es Experta en estadística y programación, egresada en el año 1984 y Magíster en informática y computación, egresada en el año 2002

Al momento de la investigación tiene 12 años de docencia en la universidad y en la actualidad es Profesora Adjunta a cargo, con dedicación exclusiva (40hs sem.) en la asignatura “Programación IV” (2do año de la licenciatura).

Ha dictado cursos de capacitación sobre diferentes temáticas disciplinares y participado en jornadas y congresos del área.

Ha realizado numerosos cursos de posgrado en la disciplina y de formación docente en diversas temáticas educativas.

. **Andrés:** es Licenciado en Sistemas, egresado en el año 2004 y cursante de la carrera de Maestría en Ingeniería de Software de la Universidad Nacional de La Plata, iniciada en el año 2006.

Se inicia en la docencia universitaria en agosto de 2006 y en la actualidad es Jefe de Trabajos Prácticos, con dedicación simple (10hs sem.) en la asignatura “Programación IV” (2do año de la licenciatura).

Ha dictado cursos de capacitación sobre diferentes softwares organizados por la Facultad y participado en jornadas y congresos disciplinares.

Ha realizado numerosos cursos de posgrado en la disciplina, dos de formación docente en la temática de Evaluación y una jornada de capacitación sobre “Estrategias para la enseñanza de la programación”.

Se desempeña profesionalmente desde el año 2000 y hasta la actualidad, en una empresa prestadora de servicios, y ha ejercido en diferentes empresas del medio en periodos más breves de tiempo.

. **Oriana:** es Licenciada en Sistemas egresada en el año 2000 y cursante de la carrera de Maestría en Ingeniería de Software de la Universidad Nacional de La Plata, iniciada en el año 2006, distinguida con una beca para el desarrollo de la misma.

Ha realizado cursos de posgrado y perfeccionamiento, y ha participado en jornadas y congresos en la disciplina.

Se inicia en la docencia universitaria en el año 2005 y en la actualidad es Auxiliar Docente, con dedicación simple (10hs sem.) en las asignaturas “Programación IV” (2do. año de la licenciatura) e “Introducción a la Informática” (1er. año de la licenciatura)

Se desempeña profesionalmente desde el año 2006 y hasta la actualidad en una empresa prestadora de servicios, y ha ejercido en diferentes empresas del medio en periodos más breves de tiempo.

El **Departamento de Odontología Rehabilitadora** pertenece a la Facultad de Odontología que dicta la carrera homónima. La facultad se encuentra organizada por tres departamentos más: Ciencias Básicas, Estomatología Clínica y Quirúrgica, Clínicas Integradas.



El plan de estudios de la carrera otorga el título de Odontólogo/a y la carga horaria contempla un máximo de 3300 horas presenciales.

Las materias se distribuyen en los 5 años del dictado, son obligatorias y presenciales:

- **Primer año:** Introducción a la Odontología – Anatomía - Histología y Embriología - Física - Química Biológica – Fisiología - Informática Aplicada a la Educación I - Comunicación Oral y Escrita I - Inglés Técnico Aplicado a las Ciencias de la Salud I
- **Segundo año:** Biomateriales – Fisiología - Microbiología e Inmunología - Práctica Clínica Preventiva I - Metodología de la Investigación - Antropología Social - Inglés Técnico Aplicado a las Ciencias de la Salud II - Comunicación Oral y Escrita II - Informática Aplicada a la Educación II
- **Tercer año:** Preclínica de Prótesis - Preclínica de Operatoria - Oclusión - Anatomía Patológica - Radiología - Semiología - Farmacología - Cirugía I Técnicas Quirúrgicas y Anestésicas - Práctica Clínica Preventiva II
- **Cuarto año:** Clínica de Prótesis I Curso - Clínica Operatoria Dental – Periodoncia - Clínica Estomatológica - Cirugía II Dentomaxilar - Odontología Social y Comunitaria - Psicología



del Niño - Adolescente y Adulto

- **Quinto año:** Clínica de Prótesis II Curso - Fundamentos de la Ortodoncia – Odontopediatría – Endodoncia - Cirugía III Buco - Máxilo Facial - Odontología Legal - Odontología Integral

El Plantel docente afines del año 2012 está conformado por:

<b>33 Profesores Titulares</b>
<b>16 Profesores Adjuntos</b>
<b>117 Jefes de Trabajos Prácticos (JTP)</b>
<b>111 Auxiliares Docentes(AuD)</b>
<b>65 Adscriptos (Ads)</b>

Tabla 6.7. Cantidad de Docentes de la Facultad de Odontología

### **Presentación General de cada uno de los profesores**

A partir de la lectura de los Curriculum Vitae facilitados por los mismos profesores y la adjudicación o elección de un seudónimo, se procede a describir aquellos datos más significativos para la conformación de la muestra:

. **Ester:** es Odontóloga y Especialista en Docencia Universitaria. Al momento de la investigación tiene más de 30 años de docencia y en la actualidad es Profesora Adjunta, con dedicación exclusiva (40hs sem.) en la asignatura Clínica de Operatoria Dental (4to año de la carrera).

Ha dictado numerosos cursos de capacitación y posgrados sobre su especialidad y participado numerosas jornadas y congresos disciplinares.

También ha realizado numerosos cursos de formación docente y la carrera de especialización en Docencia Universitaria.

. **Juan:** es Odontólogo egresado en el año 1996 y Especialista en Docencia Universitaria. Ha realizado cursos de posgrado y perfeccionamiento, y participado en jornadas y congresos en la disciplina.

Se inicia en la docencia universitaria en el año 1996 y en la actualidad es Jefe de Trabajos Prácticos, con dedicación simple (10hs sem.) en la asignatura Clínica Operatoria Dental (4to. año de la carrera).

Se desempeña profesionalmente en el Sistema de Salud Público de la Provincia de Corrientes.

. **Sonia:** es Odontóloga, egresada en el año 1989 y Magíster en Educación para la salud.

Se inicia en la docencia universitaria en 1991 y en la actualidad es Jefe de Trabajos Prácticos, con dedicación exclusiva (40hs sem.) en la asignatura Clínica Operatoria Dental (4to. año de la carrera).

Ha dictado cursos de capacitación sobre diferentes temáticas disciplinares que dicta la Facultad y participado también en jornadas y congresos disciplinares.

Ha realizado numerosos cursos de posgrado en la disciplina y de formación docente.

. **Ángeles:** es Odontóloga egresada en el año 2006 y al momento de la investigación es cursante de la carrera de especialización en Docencia Universitaria y del Doctorado en Odontología, distinguida con una beca de investigación en la disciplina.

Ha realizado cursos de posgrado y perfeccionamiento, y participado en jornadas y congresos en la disciplina.

Se inicia en la docencia universitaria en el año 2007 y en la actualidad es Auxiliar Docente, con dedicación exclusiva (40hs sem.) en la asignatura Clínica Operatoria Dental (4to. año de la carrera).

Mantiene su desempeño profesional en consultorio privado.

**El Departamento de Historia** pertenece a la Facultad de Humanidades, en la que se desarrollan 14 carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación; Licenciado en Ciencias de la Información; Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial; Profesorado y Licenciatura en Filosofía; Profesorado y Licenciatura en Geografía; Profesorado y Licenciatura en Historia; Profesorado y Licenciatura en Letras; y Licenciatura en Comunicación Social

El plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Historia tiene una duración de 5 años y una carga horaria de 3000 horas reloj. Las asignaturas se dividen 5 niveles:

- **Primer Nivel:** Introducción a la Historia - Arqueología y Etnohistoria americana - Economía – Sociología - Historia del Cercano Oriente - Taller de Normativa

- **Segundo Nivel:** Historia de Grecia y Roma - Historia Medieval - Historia de España - Historia de América Colonial - Teoría y Metodología de la Investigación Histórica
- **Tercer Nivel:** Historia Moderna – Antropología - Historia Argentina Colonial - Historia Argentina Independiente - Historia Contemporánea del Siglo XIX - Optativa I (\*) - Optativa II (\*\*) –
- **Cuarto Nivel:** Historia Argentina Contemporánea - Historia Contemporánea del Siglo XX - Historia de América Independiente - Historia Regional - Historia del Arte - Optativa III - Optativa IV
- **Quinto Nivel:** Historia de la Cultura - Historia de la Historiografía - Seminario de Historia Argentina y Regional - Seminario II (Problemas y lecturas de Europa, América y Argentina) - Tesis

El Plantel docente en fines del año 2012 está conformado por:

<b>8 Profesores Titulares</b>
<b>13 Profesores Adjuntos</b>
<b>3 Jefes de Trabajos Prácticos (JTP)</b>
<b>10 Auxiliares Docentes (AuD)</b>

Tabla 6.8. Cantidad de Docentes del Departamento de Historia

### Presentación General de cada uno de los profesores

A partir de la lectura de los Curriculum Vitae facilitados por los mismos profesores y la adjudicación o elección de un seudónimo, se procede a describir aquellos datos más significativos para la conformación de la muestra:

. **Marta:** es Doctora en Historia, egresada en el año 2007, y Licenciada y profesora en Historia egresada en los años 1998 y 1995 respectivamente. Se desempeña actualmente como investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (CONICET) (desde enero de 2010). Ha sido investigadora Asistente (2005-2010)

Se inicia en la docencia universitaria en el año 1999 y en la actualidad es Profesora Adjunta a Cargo, con dedicación exclusiva (40hs sem.) en la asignatura Historia de América Colonial (2do año de la licenciatura en Historia).

Ha dictado numerosos cursos de capacitación y participado en jornadas y congresos disciplinares.

Ha realizado numerosos cursos de posgrado en la disciplina, y es directora



Foto D. Facultad de Humanidades

de numerosas tesis de investigación de grado, así como también miembro de equipos de investigación en la disciplina.

**.Pablo:** es Profesor de Historia egresado en el año 2009 y cursante de la carrera de Doctorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba.

Ha realizado cursos de posgrado y perfeccionamiento, y participado en jornadas y congresos en la disciplina.

Se inicia en la docencia universitaria en el año 2010 y en la actualidad es Auxiliar Docente, con dedicación exclusiva (40hs sem.) en la asignatura Historia de América Colonial (2do. año de la licenciatura).

**El departamento de Cs. de la Educación** seleccionado también pertenece a la Facultad de Humanidades. El plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Cs. de la Educación tiene una duración de 5 años y una carga horaria de 2816 horas reloj. Las asignaturas se dividen en cuatro áreas: Análisis sistemático de la educación y sus manifestaciones; Investigación en educación y conocimiento de la problemática regional; Análisis del sujeto de la formación y sus condiciones; Teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa; Teoría y técnica de la intervención e investigación educativa en campos específicos; y 5 niveles:

- **Primer Nivel:** Introducción a las Ciencias Sociales; Psicología; Corrientes del Pensamiento Contemporáneo; Pedagogía; Sociología; Biología del Aprendizaje
- **Segundo Nivel:** Historia General de la Educación; Psicología Evolutiva I; Sociología de la Educación; Didáctica I; Seminario de la Realidad Educativa; Psicología de la Educación; Estadística Educativa
- **Tercer Nivel:** Grupos e Instituciones Educativas; Antropología Social y Cultural; Teoría Curricular; Evaluación; Historia de la Educación Argentina; Política Educativa; Psicología Evolutiva II; Didáctica II
- **Cuarto Nivel:** Filosofía de la Educación; Investigación Educativa I; Teoría y Métodos de la Investigación; Organización y Administración de la Educación; Economía de la Educación; Investigación Educativa II
- **Quinto Nivel: Orientación: Tecnológica Educativa:** Diseño y Producción de Materiales Educativos; Educación a Distancia; Elaboración y Evaluación de Proyectos; Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación; **Orientación: Educación No Formal:** Educación en Ámbitos no Escolares; Educación de

Adultos; Selección y Administración de Recursos Humanos; Formación Profesional y Capacitación; y Tesis de la Licenciatura

El Plantel docente en fines del año 2012 está conformado por:

<b>10 Profesores Titulares</b>
<b>24 Profesores Adjuntos</b>
<b>5 Jefes de Trabajos Prácticos (JTP)</b>
<b>34 Auxiliares Docentes (AuD)</b>

Tabla 6.9. Cantidad de Docentes del Departamento de Cs. de la Educación

### Presentación General de cada uno de los profesores

A partir de la lectura de los Curriculum Vitae facilitados por los mismos profesores y la adjudicación o elección de un seudónimo, se procede a describir aquellos datos más significativos para la conformación de la muestra:

. **Carina:** es Magister en Formación de Formadores egresada del año 2009 y Profesora en Cs. de la Educación egresada del año 1974.

Se inicia en la docencia universitaria en el año 1984, previamente se desarrolló profesionalmente en el nivel pero no con actividades asignadas a la docencia. En la actualidad es Profesora Titular de la asignatura Grupos e Instituciones Educativas (3er nivel de la carrera), con dedicación exclusiva.

Ha dictado numerosos cursos de capacitación y participado en jornadas y congresos disciplinares.

Ha realizado numerosos cursos de posgrado en la disciplina. Y es directora de proyectos de investigación en educación.

. **Lara:** es Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación y cursante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue distinguida con beca de investigación otorgadas por la universidad.

Ha realizado cursos de posgrado y perfeccionamiento, y participado en jornadas y congresos en la disciplina.

Se inicia en la docencia universitaria en el año 2009 y en la actualidad es Auxiliar Docente, con dedicación exclusiva (40hs sem.) en la asignatura Grupos e Instituciones Educativas (3er nivel de la licenciatura).

### 6.4.3 Fase 4: Recolección de la Información

El proceso de recolección de la información se realizó en un período de 11 meses (abril 2011- marzo 2012), en los cuales se realizaron:

- **Entrevistas informales** de aproximación con los directores de carrera o profesores informantes clave, de carácter informativo
  
- **22 entrevistas iniciales y de profundización**(2 por cada sujeto),**18 micro entrevistas del ciclo de recogida de la información.** Las entrevistas iniciales y de profundización tuvieron una duración promedio entre 70 y 90; las micro-entrevistas tuvieron un promedio de 15 minutos; ambos tipos fueron grabados digitalmente. Se suman **3 entrevistas temáticas** (de compensación) a tres profesores principiantes que no pudieron ser observados por cuestiones organizativas de las asignaturas.
  
- **25 revisiones** de los desgrabados por parte de los profesores, las mismas se realizaron en medio de las entrevistas sucesivas y sirvieron de base para la modificación parcial de los guiones posteriores
  
- **15 observaciones de clase no participante** teórico-práctica. No se pudieron concretar las observaciones de clase de los dos profesores principiantes de informática por cuestiones de planificación de la asignatura, pero dicha carencia se compensó con entrevistas temáticas. Las mismas serán presentadas justificadas en el apartado correspondiente al caso de informática.
  
- **Envío de una breve redacción** de asertos generales del caso.

Por último cabe aclarar que las entrevistas y las observaciones de clase se desarrollaron en las oficinas de los departamentos y las aulas correspondientes y fueron llevadas adelante por quien presenta este informe.

#### 6.4.4 Fase 5: Análisis y redacciones parciales

El proceso de análisis consistirá en:

##### Parte A.

1. Segmentación del corpus de datos de cada una de las entrevistas: codificación y categorización de unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación.

2. Interpretación de datos a la luz del marco teórico elaborado en la fase 1.

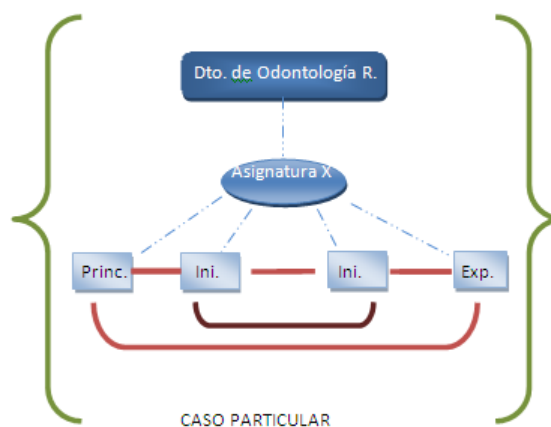


Figura 6.5. Ej. de las múltiples comparaciones al interior del caso

**Parte B.** Análisis de las grabaciones de video de las clases y selección de los fragmentos más significativos

##### Parte C.

3. Múltiples comparaciones de las unidades de análisis (profesores) *al interior de cada departamento* (principiante-experimentado de una misma asignatura; principiantes entre sí, experimentados entre sí, principiantes-experimentados de todo el departamento)

4. Caracterización general de cada caso: Informática, Odontología, Historia y Cs. de la Educación.

5. Múltiples comparaciones de las unidades de análisis (profesores) **entre los casos** (departamentos; principiantes entre sí, experimentados entre sí, principiantes-experimentados de todos los departamentos).

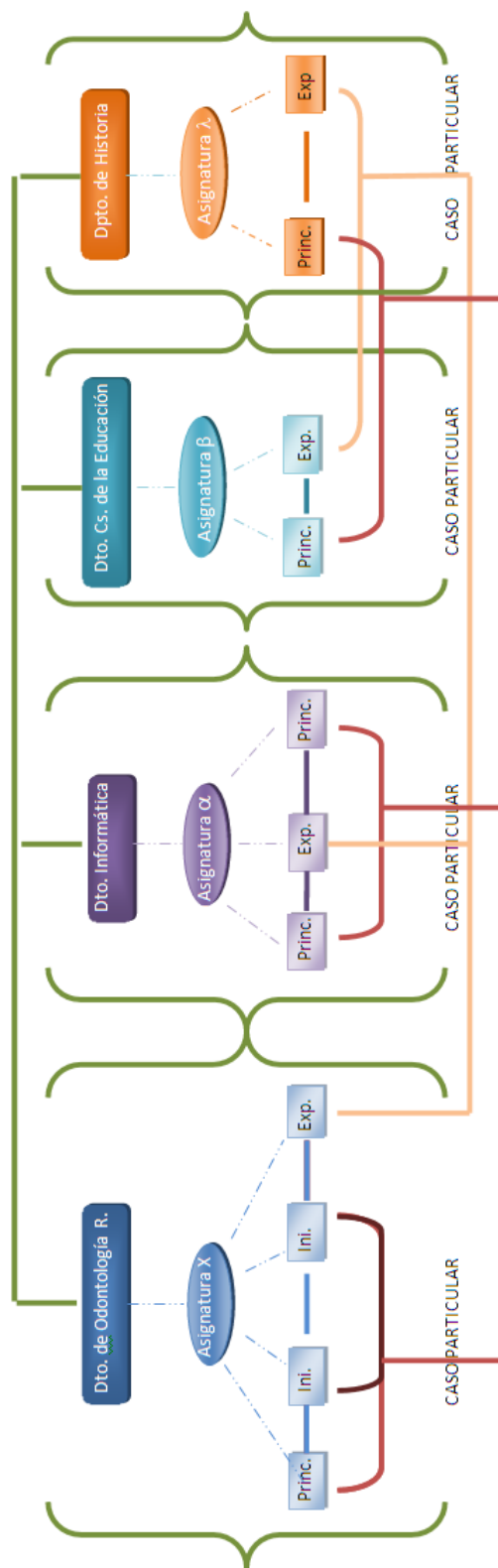


Figura 6.6. Ej. De las múltiples comparaciones en la totalidad de los casos



#### 6.4.4.1. Construcción, validación interna y aplicación del Sistema de Categorías de las entrevistas

El proceso de construcción del Sistema de Categorías se inició durante el período de investigación del doctorado, y se validó con un primer caso de estudio sobre profesores principiantes. Luego de esta instancia, al inicio del trabajo de campo se ajustaron los cuestionarios para las entrevistas dada la ampliación y recualificación de las características de la muestra, junto con el sistema de categorías. En todo ese período (2011-2012) se fueron manteniendo, precisando e identificando las nociones centrales que luego devinieron en categorías de análisis adecuadamente diferenciadas.

Podríamos identificar entonces, cuatro etapas en la construcción del sistema de categorías:

- a) La adopción de un modelo de referencia, comentado en apartados anteriores, del cual queremos reiterar la distribución de las categorías a partir de las cuatro dimensiones sobre el profesorado universitario: Profesional, Investigación, Docencia y Gestión
- b) La identificación de las categorías del sistema a partir de determinados criterios de construcción que nos han servido a modo de guía para la correcta distribución y organización del sistema. Estos criterios se podrían resumir en: exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia respecto del modelo teórico, objetividad y fiabilidad para la codificación entre varios investigadores y productividad en los resultados (Barden, 1986 en Perera, 2007: 204). Dicha identificación se basó fundamentalmente en los avances categoriales de dos investigaciones precedentes sobre profesores universitarios principiantes del Grupo IDEA (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993 y Mayor Ruiz, 1995) convirtiéndose en el proceso deductivo “a priori” para la reducción de datos.
- c) Durante el período de análisis de la investigación llevada adelante para el periodo de investigación del doctorado se realizó la aplicación adaptativa del sistema de referencia, correspondiente al proceso inductivo de reducción de datos en el que colaboraron dos miembros del Grupo de Investigación CyFoD (Conocimiento y formación docente) de la UNNE, generando reestructuraciones a partir de las primeras lecturas y análisis de las entrevistas. Estas codificaciones “de prueba” se realizaron a través de dos distribuciones al azar de las entrevistas por codificador para su revisión individual. Posteriormente se discutieron y unificaron

criterios generando el sistema de categorías definitivo.

Como se irá observando en lo que resta del trabajo, no se realizaron modificaciones sustanciales del sistema de categorías para el análisis de las entrevistas, debido a que las mismas ya habían sido probadas suficientemente en el trabajo del Periodo de Investigación.

Fechas	Entrevistas	Tarea	Modificaciones y cambios
Marzo 2012		Lectura individual de los desgrabados y del modelo de referencia	
Abril-Mayo 2012	Sucesivas individuales (totalidad:22) Micro entrevistas (Totalidad18)	Tratamiento de los textos para la incorporación al programa de análisis  Primera organización categorial a partir de las nociones centrales de Identidad Profesional, Docencia Universitaria y Conocimiento profesional docente	Al ampliarse la dimensión general de "Gestión", se incluyen dentro categorías propias que dan cuenta de procesos individuales, grupales e institucionales de caracterización de la dimensión
Junio 2012	Sucesivas Individuales (totalidad:22) Micro entrevistas (Totalidad18)	Reorganización y ampliación de las categorías	A su vez se incorporó a la dimensión docente la categoría "Gestión y Organización de la asignatura", para comprender aquellas declaraciones vinculadas a los modos de gestión de la asignatura en sentido amplio. Esta categoría se relaciona con las declaraciones de los profesores de mayor antigüedad.  También se agregó la misma dimensión la categoría "Trayectoria Docente", que abarcará principalmente aquellas declaraciones de los profesores experimentados que aborden cuestiones de la historia laboral docente.

Tabla 6.10. Procesos generales de cambios en el sistema de categorías

- d) Por último, la codificación con el Sistema de Categorías definitivo para el total de los textos de las entrevistas. Esta codificación definitiva se realizó a partir del uso del programa MAXQDA 2007/2010 para el análisis de datos cualitativos.

Posteriormente se revisaron detalladamente los fragmentos resultantes contenidos en las categorías para constatar la consistencia de la codificación resultante.

<b>Dimensión Personal</b>		
<b>Categoría</b>	<b>CÓD.</b>	<b>Definiciones</b>
1. Características personales	CAP	Autoreferencias sobre el modo de ser y pensar
2. Historia personal	HIP	Relatos sobre cuestiones personales, familiaresm anécdotas en general fuera de las demás dimensiones.

<b>Dimensión Profesional</b>		
<b>Categoría</b>	<b>CÓD.</b>	<b>Definiciones</b>
1. Formación Inicial	FOI	Datos acerca de su formación disciplinar de grado académico. Caracterizaciones y limitaciones
2. Formación Permanente	FOP	Datos acerca de su perfeccionamiento en el campo disciplinar
3. Trayectoria Profesional	TRAP	Relatos sobre el itinerario profesional/laboral previo a su situación actual
4. Situación Profesional	SIP	Descripción de la situación actual del ejercicio y la experiencia profesional
5. Cultura Profesional	CUP	Referencias sobre caracterizaciones de modos de actuar del colectivo profesional

<b>Dimensión Investigación</b>		
<b>Categoría</b>	<b>CÓD.</b>	<b>Definiciones</b>
1. Concepciones sobre la investigación	COI	Referencias sobre representaciones o creencias en torno a la actividad de investigación y/o hacia el rol del investigador en el campo disciplinar
2. Trayectoria como investigador	TRAI	Referente a su itinerario en actividades de investigación
3. Desempeño/Posición	DEP	Descripción de su desempeño actual como investigador
4. Cultura Académica	CUA	Referencias sobre los modos de actuar de los grupos de investigación de la disciplina

<b>Dimensión Gestión</b>		
<b>Categoría</b>	<b>CÓD.</b>	<b>Definiciones</b>
1. Concepciones sobre la gestión	COG	Referencias sobre representaciones o creencias en torno a la actividad de gestión político-institucional en organizaciones superiores a la asignatura
2. Trayectoria como gestor	TRAG	Referente a su itinerario en actividades de gestión político-institucional
3. Desempeño/Posición	DEG	Descripción de su desempeño actual como gestión político-institucional
4. Cultura político-institucional	CUPI	Referencias sobre los modos de actuar de los grupos de gestión en organizaciones superiores a la asignatura

<b>Dimensión Docente</b>		
<b>Categoría</b>	<b>CÓD.</b>	<b>Definiciones</b>
1. Experiencia docente previa	EXDO	Relatos sobre las experiencias docentes como alumno ayudante o adscrito
2. Inserción Docente	INDO	Relatos sobre el proceso de inserción en docencia universitaria.
3. Concepciones sobre la docencia	COD	Afirmaciones en las que se evidencian representaciones sobre la actividad o el rol docente.
4. Rol Docente	ROD	Condiciones académicas laborales en las que se desempeña el sujeto
5. Trayectoria Docente	TRAD	Declaraciones en torno a la historia laboral docente. Estabilidad, movilidad, ingresos, entre otros.
6. Motivaciones	MOT	Descripciones sobre aquellas aspiraciones relacionadas con el ejercicio de la docencia.
7. Aprendizajes informales	APRE	Declaraciones sobre los aprendizajes docentes fruto de la experiencia, la imitación, etc
8. Formación Docente	FOD	Datos sobre capacitaciones formales estrictamente pedagógicas
9. Preocupaciones y problemas	PRE	Manifestaciones respecto de cuestiones pedagógicas problemáticas o de interés para el sujeto.

10. Relaciones interpersonales	REL	Datos sobre las relaciones con otros profesores del departamento y con los profesores de la propia cátedra.
11. Cultura Docente	CUD	Declaraciones generales sobre caracterizaciones, aspectos habituales y cotidianos del departamento
12. Conocimiento y concepciones didácticas del contenido <i>12a. Conocimiento y concepciones del contexto específico</i>	COE	Afirmaciones sobre el contexto educativo concreto en el que desarrolla la asignatura
<i>12b. Conocimiento y concepciones disciplinares</i>  <i>Concretas</i>  - Características generales del conocimiento disciplinar	CACD	Descripciones relacionadas con el contenido sustantivo de la disciplina
- Producción del conocimiento disciplinar	PCOD	Descripciones relacionadas con el contenido sintáctico de la disciplina

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalidades del conocimiento disciplinar</li> <li>- Relaciones internas y externas del conocimiento disciplinar</li> </ul>	FCOD	Relatos sobre los objetivos de conocimiento y/o acción que guían la disciplina
	ESCD	Relaciones entre los contenidos intra-disciplinarios y con otras disciplinas
<p><i>12c. Conocimiento y concepciones curriculares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos de la enseñanza de la asignatura</li> <li>- Contenidos de la asignatura</li> </ul>	OBEA	Proposiciones en las que se referencian las finalidades de la asignatura
	CONA	Descripciones sobre la selección y organización de los contenidos de la materia



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de los aprendizajes</li> <li>- <i>Estrategias Didácticas</i></li> </ul> <p><i>12d. Conocimientos y concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes</i></p>	EVA	Caracterización de los criterios y/o instrumentos de evaluación de la asignatura
	EDI	Descripciones sobre las estrategias concretas empleadas o no por el profesor.
	COA	Descripciones que realiza el sujeto respecto de los procesos de comprensión de los estudiantes.
13. Gestión y Organización de la asignatura	GOA	Declaraciones generales sobre los modos de gestionar y organizar la asignatura en sentido amplio
14. Conocimiento y concepciones del contexto educativo universitario	COU	Reflexiones sobre situaciones del contexto educativo universitario que condiciona la dimensión docente

Tablas 6.11 Sistema de categorías definitivo

#### 6.4.4.1.2. Codificación con el sistema de categorías definitivo

Luego de establecer el sistema de categorías definitivo nos abocamos a la codificación completa de las entrevistas en profundidad y las micro-entrevistas realizadas a los sujetos seleccionados. Como mencionamos anteriormente hemos preparado las entrevistas para la codificación a través del programa MaxQDA 2007 y 2010 .

Debido a que las entrevistas son *procesos comunicativos de extracción de información por parte de un investigador* y que es necesario interpretarla para construir asertos *más interesantes informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales* (Perelló Olivier, 2009: 176), es que necesitamos avanzar sobre la codificación de las mismas a partir de las categorías identificadas.

Entendemos la codificación en sentido general como un proceso de asignación de significado, en el cual se logra *asignar a un fragmento de texto un código o etiqueta que representa a una categoría, para dejar constancia de su pertenencia a esa categoría* (Gil y Perera, 2001 en Perera 2007: 218).

Sujetos y entrevistas	Segmentos Codificadas
<b>Carla</b>	
Entrevista Inicial (IC)	83
Entrevista de profundización (PC)	55
<b>Andrés</b>	
Entrevista Inicial (IA)	161
Entrevista de profundización (PA)	93
Entrevista Temática de Compensación (TA)	79
<b>Oriana</b>	
Entrevista Inicial (IO)	54
Entrevista de profundización (PO)	83

Entrevista Temática de compensación (TO)	59
<b>Ester</b>	
Entrevista Inicial (IE)	69
Entrevista de profundización (PE)	31
<b>Sonia</b>	
Entrevista Inicial (IS)	39
Entrevista de profundización (PS)	45
<b>Juan</b>	
Entrevista Inicial (IJ)	51
Entrevista de profundización (PJ)	64
<b>Ángeles</b>	
Entrevista Inicial (IÁ)	39
Entrevista de profundización (PÁ)	42
<b>Marta</b>	
Entrevista Inicial (IM)	90
Entrevista de profundización (PM)	63
<b>Pablo</b>	
Entrevista Inicial (IP)	87
Entrevista de profundización (PP)	81
<b>Carina</b>	
Entrevista Inicial (IC2)	98
Entrevista de profundización (PC2)	32
<b>Lara</b>	
Entrevista Inicial (IL)	42
Entrevista de profundización (PL)	63
Entrevista Temática de compensación (TL)	66
<b>Total</b>	<b>1669</b>

Tabla 6.12 Segmentos codificados con el sistema de categorías definitivo en las 12 entrevistas

Por la tanto la codificación de palabras, frases o párrafos nos permite sistematizar lo relevado para la interpretación *de frecuencias, diversidades y riquezas del contenido del discurso, y establecer relaciones entre las categorías, señalando conceptos sensibilizadores que destacan por la importancia que les da el o los entrevistados* (Perelló , 2009: 189), con el fin de poder identificarlos con mayor facilidad para un análisis descriptivo e interpretativo detallado (Gómez, 2009).

La codificación se realizó en dos sentidos: se codificó analizando la posición de todos los sujetos entrevistados sobre cada una de las categorías y, en segundo lugar, se controló dicha codificación al analizar la posición de cada sujeto sobre el conjunto de variables, permitiendo un doble control de lo codificado, por cada codificador (Cf. Borsotti, 2009: 177).

Transversalmente a estos procesos se consideraron en todo momento, ciertos “principios cualitativos” guías de esta acción, no limitando ninguna palabra, frase o párrafo a un solo código, por lo tanto pueden superponerse los mismos o anidarse (Cf. Huber et al, 2001 en Perera, 207:218)

### 6.4.4.1.3. Definición y ejemplificación de los códigos del sistema de categorías de las entrevistas

Finalizada la codificación de las entrevistas se revisaron los códigos y las categorías a la luz del contenido de cada una de ellas afín de ejemplificarlas y de este modo confirmar la pertinencia de lo realizado. A continuación se presenta el cuadro referido a la Dimensión **Investigación** a modo de ejemplo:

Dimensión Investigación		
Categoría	CÓD.	Definiciones/Ejemplos
1. Concepción sobre la investigación	COI	<b>Referencias sobre representaciones o creencias en torno a la actividad de investigación y/o hacia el rol del investigador en el campo disciplinar</b>  EJ: “No de investigación nunca hice nada, tuve ganas pero me parece algo tan oscuro que nunca tuve” IO (27)
2. Trayectoria como investigador	TRAI	<b>Referente a su itinerario en actividades de investigación</b>  EJ: “nunca hice ningún tipo de trabajo de investigación serio mas allá de mi Tesis...” AI (67)
3. Desempeño/ Posición	DEP	<b>Descripción de su desempeño actual como investigador</b>  EJ: “No, en ningún grupo [de investigación], esa es hoy mi cuenta pendiente.” AI (71)
4. Cultura Académica	CUA	<b>Referencias sobre los modos de actuar de los grupos de investigación de la disciplina</b>  EJ: “muchas de las cabezas de la carrera piensan de que no existe el ámbito de investigación en informática  ...porque ¿que vamos a investigar nosotros?... No podemos investigar, ¿Por qué no podemos investigar? Y porque nosotros estamos en el Tercer Mundo, y en el interior del Tercer Mundo, entonces  ¿para que vamos a investigar?” IA (85-87)

Tabla 6.13. Ejemplificaciones de los códigos

#### 6.4.4.2. Construcción, validación interna y aplicación del Sistema de Categorías de las observaciones

Para la construcción del sistema de categorías destinado a analizar las observaciones de clases, utilizamos dos criterios: el primero tenía que ver con no alejarnos de parte del sistema de categorías construido y validado en el período de investigación para las entrevistas, y complejizarlo de tal modo que pudiera abordar aspectos propios de todo desarrollo curricular, de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo el período del trabajo de campo (2011-2012) se fueron realizando a la par las entrevistas y las observaciones de clase además de lecturas de la literatura vinculadas específicamente con el análisis del conocimiento didáctico del contenido manifiesto en las prácticas docentes.

Podríamos identificar entonces, similares etapas en la construcción de este sistema de categorías con puntos en común con el planteado para las entrevistas:

- a) Se mantuvo el modelo de referencia, comentado en apartados anteriores, centrándonos en la dimensión docente y haciendo hincapié en la categoría de Conocimiento Didáctico del Contenido, considerado el conocimiento que por excelencia se pone en juego en el desarrollo de las clases.
- b) Se mantuvieron los criterios de distribución y organización del sistema: la exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia respecto del modelo teórico, objetividad y fiabilidad para la codificación entre varios investigadores y productividad en los resultados (Barden, 1986 en Perera, 2007: 204).
- c) Durante el período de análisis de las observaciones se contó nuevamente con la colaboración de dos miembros del Grupo de Investigación CyFoD de la UNNE, generando reestructuraciones a partir de la visualización e interpretación de las filmaciones y los registros de observaciones realizados. Estas caracterizaciones de prueba se realizaron a través de la distribución de cuatro clases teórico-prácticas correspondientes a docentes de cada uno de los casos incrustados para los tres observadores de las filmaciones, para su revisión individual. Posteriormente se discutieron los análisis de las cuatro clases y se unificaron criterios generando el sistema de categorías definitivo.
- d) Por último, la caracterización de las clases de los docentes observados se realizó a partir de una descripción interpretativa por clase que realizó el observador respetando las categorías de análisis.

Fechas	Observaciones	Tarea	Modificaciones y cambios
Marzo 2012		Tratamiento de los videos y recuperación de fragmentos relevantes  Visualización individual de las filmaciones	
Abril 2012	Observaciones de clase (Totalidad 4)	Primera organización categorial a partir de las nociones centrales de Conocimiento profesional docente: Conocimiento didáctico del Contenido	Se incorpora en primer lugar las categorías y subcategorías correspondientes al Conocimiento Didáctico del contenido.
Mayo 2012	Observaciones de clase (Totalidad 4)	Reorganización, fusión e integración de las categorías Incorporación de categorías obtenidas y adaptadas del instrumento CoRe (Loughran, Mulhall y Berry, 2004)	Se agregan las categorías: los objetivos de la enseñanza; ideas de contenido clave o centrales; concepciones alternativas; áreas conocidas de confusión o dificultades de aprendizaje, estrategia didáctica utilizada (uso de analogías, metáfora y ejemplos, casos, problemas, proyectos, experimentos. (Loughran, Mulhall y Berry, 2004 y 2008)

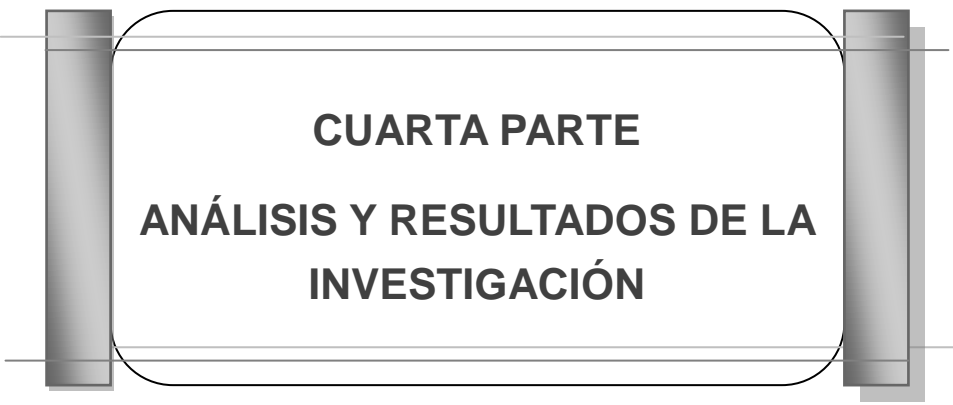
Tabla 6.14. Procesos generales de cambios en el sistema de categorías

Dimensión Docente – Desarrollo de clases (aula)	
11. Conocimiento y concepciones didácticas del contenido	
<i>11a. Conocimiento y concepciones del contexto específico</i>	Afirmaciones sobre el contexto educativo concreto en el que desarrolla la asignatura
<i>11b. Conocimiento y concepciones disciplinares concretas</i>	
- Características generales del conocimiento disciplinar	Descripciones, desarrollos o explicaciones relacionadas con el contenido sustantivo de la disciplina
- Producción del conocimiento disciplinar	Descripciones, desarrollos o explicaciones relacionadas con el contenido sintáctico de la disciplina



<p>- Finalidades del conocimiento disciplinar</p> <p>- Relaciones internas y externas del conocimiento disciplinar</p>	<p>Relatos sobre los objetivos de conocimiento y/o acción que guían la disciplina</p> <p>Relaciones entre los contenidos intra-disciplinares y con otras disciplinas</p>
<p><i>11c. Conocimiento y concepciones curriculares</i></p> <p>- Objetivos de la enseñanza de la asignatura</p> <p>- Contenidos de la asignatura</p> <p>- Evaluación de los aprendizajes</p>	<p>Proposiciones en las que se referencian las finalidades de la asignatura</p> <p>Descripciones sobre la selección y organización de los contenidos de la materia</p> <p>Caracterización o desarrollo de los criterios y/o instrumentos de evaluación de la asignatura</p>





**CUARTA PARTE**  
**ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



## Capítulo 7

### Análisis y resultados de la Investigación

---

#### 7.1. Proceso de análisis, interpretación y resultados de la investigación

Iniciamos un nuevo capítulo que nos acerca al centro del informe de investigación, y para dar curso a lo que sigue, nos preguntamos por el significado que adquiere el análisis de los datos cualitativos recogidos desde un enfoque interpretativo para la construcción de un caso colectivo.

Desandar ese interrogante para la presentación de este capítulo implica clarificar varios aspectos. El primero de ellos refiere a la posibilidad que permite este análisis que vamos a presentar, al momento de otorgar significado a una serie de “vivencias”, de “creencias” y de “conocimientos” que fueron relatados por once personas con identidades individuales y colectivas condicionadas por contextos personales, institucionales y sociales. Al referirnos al otorgamiento de significado, lo hacemos con el mayor de los cuidados y respetos por ese ‘otro’ que nos confió determinada información, y desde la posibilidad de trabajar en conjunto estos otorgamientos, proceso sin el cual pierde absoluto sentido nuestra tarea.

Dichos significados, a su vez generan diversas lecturas, que lejos de ser unívocas y verdaderas, abren como posibilidad determinadas interpretaciones que sí pretenden ser certeras al momento de dar cuenta de los fenómenos que analizamos.

En coherencia con la metodología seleccionada hemos realizado este proceso a partir de la confluencia de dos enfoques (Toulmin, 1988 en Cepeda Carrión 2006: 67), al momento de analizar la información recogida por las entrevistas:

. En un primer momento hemos analizado las codificaciones realizadas (que ya implican en sí un análisis), a partir de la descripción y la interpretación de lo relevado, teniendo en cuenta las características particulares que presentan los datos cualitativos recogidos: su volumen y complejidad (Perera, 2007:230), este primer momento nos sirvió para profundizar en detalle sobre los discursos de los profesores y se constituyó como a base sobre la cual construir el caso colectivo de estudio,

. y por otro, y a esto lo consideramos como “resultados”, hemos construido una serie de argumentaciones significativas como meta-análisis de lo estudiado, generando un discurso narrativo que se constituye en el caso colectivo de los profesores universitarios de los departamentos de Informática, Odontología Rehabilitadora, Historia y Ciencias de la Educación de la UNNE.

Sin embargo, en función de la presentación del informe, decidimos realizar una presentación deductiva de lo relevado, presentando el todo en primer lugar, quiere decir: el caso narrativo; y las partes, en segundo lugar, es decir: el análisis detallado de las categorías de los diferentes casos incrustados. Consideramos que este tipo de presentación es conveniente al momento de introducir al lector de manera acabada en el caso de estudio.

Por último, hemos vivenciado esta etapa desde las continuas lecturas y relecturas de las entrevistas y la visualización de las observaciones de clase, con el objetivo de conseguir una comprensión en profundidad de los datos, los temas subyacentes y los modelos y pautas contenidas en ellos (Cepeda Carrión 2006:67- 68). Nos guiamos en todo momento por dichas transcripciones, por los documentos recogidos y por los apuntes personales tomados al momento del trabajo de campo.

## 7.2. Construcción narrativa del caso

Entendemos la narrativa como una herramienta que utiliza el investigador junto con los sujetos investigados para construir una realidad determinada, para construir mundos posibles que nos permitan ajustar la mirada, vincular tradiciones, culturas, vivencias. Una construcción unificada de diferentes relatos, mezclados con asertos y reflexiones sobre la temática escogida.

Una construcción única e irrepetible de la vivencia desarrollada “en” y “sobre” lo investigado, y con la marca y estilo personal de quienes la redactan; en la que se explicitan aquellos componentes subjetivos que la conforman, no sólo reconociéndolos sino que también aceptándolos como valiosas oportunidades de reflexión, ya que las impresiones del investigador se incorporan al relato.

Luego del análisis de los discursos, de su interpretación y asertos parciales, la narrativa se convierte en el proceso recursivo que vuelve a trabajar las ideas más importantes permitiendo una mayor profundización en la comprensión. Se mueve entre el pasado y el presente, recordando

momentos y pareceres, pero también generando nuevas interpretaciones y relaciones.

Dadas las recomendaciones que realizan los especialistas en esta metodología, realizamos un relato no muy extenso en el que se sintetizan aquellos aspectos que consideramos más importantes del caso colectivo con casos incrustados, intentando encontrar puntos de acercamiento y respetando las diferencias más notables. Además, se plantean no sólo interpretaciones teóricas, sino también nuevos interrogantes o hipótesis a modo de “adelanto” de lo que trabajaremos en las conclusiones generales.

### ***“Los profesores de la UNNE: la docencia entre la investigación y la profesión”***

Comenzar el relato implica intentar ‘re-ingresar’ nosotros y ‘hacer ingresar’ al lector al múltiple universo que constituye el mundo universitario de la Universidad Nacional del Nordeste, a sus variados colectivos académicos que la integran, distribuidos en dos grandes sedes asentadas en dos provincias. Ingresar a ese complejo de relaciones interpersonales e institucionales que debíamos conocer para poder seleccionar concretamente quienes iban a constituirse en los casos incrustados del caso colectivo. El contacto con informantes clave nos dio datos sumamente valiosos para nuestra investigación relacionados con posibles candidatos que podían llegar a cumplir con nuestros criterios de selección de la muestra, y estarían abiertos a participar de una experiencia como esta. Sabíamos que queríamos continuar trabajando con el departamento de informática para profundizar lo realizado en nuestro trabajo anterior, y que necesitábamos ampliar la muestra a campos del conocimiento diferentes y a sujetos con otras trayectorias más amplias.

Habíamos visto a modo de implicaciones en nuestro anterior trabajo que necesitábamos conocer y comprender lo que podría estar sucediendo en otros contextos académicos; además de completar la mirada con profesores más experimentados, dada su importancia en los relatos de los principiantes que habíamos estudiado. Queríamos trabajar con equipos docentes de asignaturas de diferentes campos del conocimiento que tengan entre sus miembros a principiantes y experimentados.

Fue así que los informantes de las diferentes facultades nos facilitaron un número muy amplio de correos electrónicos para comenzar a contactarlos.

El primer contacto lo realizamos con los responsables de las asignaturas que tenían en su equipo docente a principiantes. Por las características de la carrera universitaria, los responsables de asignaturas

son todos profesores experimentados. Una vez que ellos dijeron que sí, nos escribimos con los profesores principiantes para conocer de su interés en participar, necesitábamos que todos estén de acuerdo.

Terminamos de definir la muestra cuando consideramos tener el sí de un colectivo profesional lo suficientemente variado disciplinar y pedagógicamente hablando.

La misma se cerró con cuatro casos incrustados: Informática, con una profesora experimentada y dos principiantes; Odontología, con una profesora muy experimentada, dos experimentados y una principiante; Historia, con una profesora experimentada y un principiante; y Ciencias de la Educación, con una profesora muy experimentada y una principiante.

Cuatro equipos docentes pertenecientes a departamentos reconocidos por nosotros por su desarrollo en el plano profesional, de investigación o docente. Cuatro departamentos pertenecientes a facultades situadas en las dos provincias sedes de la universidad: Corrientes y Chaco.

Sólo en el caso de Odontología, tuvimos que pasar otra instancia más de autorización, más allá de la de los sujetos, y con sus sí, tuvimos que acercar nuestro proyecto a la Secretaría Académica de la Facultad, porque la asignatura seleccionada trabajaba con clínicas, incluyendo pacientes externos, con normas de bioseguridad particulares.

Una vez obtenidos todos los accesos iniciamos la tarea de campo.

Las idas y venidas de los diferentes contextos institucionales, con características variadas en relación con sus constituciones edilicias; su mayor, menor o escasa privacidad de acuerdo al caso; las entrevistas en las oficinas de los profesores, las filmaciones en las aulas o en la clínica, las mañanas bien tempranas y las tardes cercanas a las noches, formaron parte de un movimiento intenso en los meses de recogida de la información.

Nuevamente la grata sorpresa, en todos los casos de la apertura para colaborar en la investigación y compartir lo que sabían y hacían. Los informantes clave fueron muy certeros en sus recomendaciones.

La primera aproximación en todos los casos, después del mail de aceptación fue a través de sus currícula vitae. Nos pusimos a leerlos, intentado conocerlos un poco, imaginándonos sus perfiles, de acuerdo a sus edades, a los variados antecedentes en docencia, en investigación, en gestión y en la profesión por fuera de la universidad. Los estudiamos en detalle para estar más preparados para nuestra primera entrevista cara a cara.

Concertamos fechas y horas para los encuentros, y allí estuvimos, prontos a la tarea de iniciar el estudio de un caso, de permitirnos indagar en su singularidad, en su particularidad, en su idiosincrasia (Stake, 1998), y para ver si era posible trazar puentes que acerquen contextos



aparentemente lejanos para construir la dimensión colectiva de este grupo de profesores universitarios.

En todos los casos, comenzamos con las presentaciones de lo que implicaban las entrevistas sucesivas, las observaciones de clase, los materiales que íbamos a necesitar, la necesidad de la grabación digital de lo conversado, y grabación audiovisual de las clases, y del modo de trabajo en general.

Trabajamos entonces, en varios meses con estos 11 docentes: tres Expertos o Licenciados en Sistemas de la Información, cuatro Odontólogos, dos Profesores y Licenciados en Historia y dos Profesoras en Ciencias de la Educación.

El promedio general de la edad de los principiantes fue de 28 años, el de los profesores de experiencia media de 41 años y el de las profesoras de mayor experiencia de 62 años. Estas cifras nos parecen sumamente ilustrativas y que junto con la antigüedad, ya explicitada en el capítulo anterior, nos da cuenta del paisaje complejo y variado al cuál nos acercábamos.

Una a una se fueron sucediendo las entrevistas y las observaciones, y nos fueron mostrando realidades diferentes y compartidas, tanto al interior del caso incrustado como en relación con el caso colectivo. De acuerdo con la personalidad de cada uno algunos relatos eran más detallados que otros, más abundantes que otros; pero sin embargo, al momento de observar las conexiones entre éstos, podíamos darnos cuenta que realmente constituían un caso colectivo, en el que compartían pareceres, creencias, conocimientos y actuaciones sobre la circunstancias más concretas y más generales de su quehacer en el contexto universitario. Realmente, el trabajo con los once sujetos nos resultó distendido, agradable y desafiante.

En la reconstrucción de estos relatos, para la construcción de un relato unificado, en el intento de comprenderlos, regresamos a las preguntas iniciales de nuestro trabajo de investigación y son ellas las que orientan las dos secciones que continúan. Avancemos.

¿Cómo construyen su conocimiento didáctico del contenido los docentes en estudio? ¿Cuáles son sus fuentes principales? ¿Que diferencias se pueden observar entre los principiantes y los más experimentados?

Estas tres preguntas sintetizan los puntos más interesantes que intentaremos responder en esta primera parte, yendo de las cuestiones comunes a las particularidades (la variable antigüedad y el campo disciplinar en el que se inscriben).

Los procesos de construcción del conocimiento docente (CD) de los profesores en estudio están constituidos por una red de relaciones singulares en un escenario específico: cada uno de los departamentos, y negociado dentro de los límites de una determinada comunidad guía: **la profesional** (Cubero, 2005), en el caso de informática y odontología; **la académica** en el caso de historia; y **la académica y la docente** en el caso de ciencias de la educación.

Tanto experimentados como principiantes interpretan a través de estos ámbitos las diferentes informaciones que les rodean, e interpretando también aquellas que vivencian en el ejercicio de la docencia, dotándolas de significado, y constituyéndolas en *conocimientos prácticos* de su accionar (Schön, 1992).

La similitud de los conocimientos prácticos de los sujetos en cada caso incrustado, nos indicaban la presencia de *colectivos particulares* (Fourez, 2008), que tenían en común cierta orientación hacia alguna o algunas de las dimensiones mencionadas. En ninguno de los casos incrustados pudimos observar diferencias entre sus miembros en este aspecto. Como tampoco encontramos presencia de la “Gestión” como dimensión influyente del CD de los profesores.

La complejidad de los procesos de construcción del CD se potencia al indagar sus componentes, todos inter-relacionados, inter-referenciados, en *transformación constante*, tanto en principiantes como en experimentados. Aun estos últimos reconocen que día a día siguen construyendo y reconstruyendo sus conocimientos docentes en torno a la asignatura y a sus estudiantes.

Lo que sí es notable, es la diferencia en la frecuencia y magnitud de estos cambios en los principiantes, ya que se suceden con mayor regularidad que en los otros momentos profesionales, teniendo en cuenta que el conocimiento docente de estos profesores está en sus inicios (Grossman, 1990).

En líneas generales los principiantes comparten componentes del CD con los profesores más experimentados con los cuales trabajan. Cuestión que puede interpretarse desde las relaciones de “discípulos-maestros” que se vivencian en el contexto universitario; y de las exigencias institucionales que desarrollan algunas facultades sobre sus miembros.

Respecto de los componentes compartidos, todos los profesores compartían con su equipo docente la formación académica disciplinar, los materiales y, obviamente, el contexto institucional. En los casos de historia y ciencias de la educación compartían también, la formación pedagógica y de investigación; y en el caso de informática y odontología compartían las trayectorias y desempeños profesionales por fuera de la universidad.

Por ello, consideramos que los equipos de las asignaturas, junto con los profesores responsables de mayor experiencia, se constituyen en los principales referentes para el desarrollo de determinados conocimientos, determinadas concepciones y prácticas docente.

Estas primeras características generales van dando forma al *edredón* metafórico del que hablaba Becher (1989) y que nosotros asimilamos al conocimiento docente.

En este intento por comprender su forma y contenido mencionamos dos cuestiones que nos resultaron altamente reiterativas en los discursos de todo este colectivo de profesores, la primera tiene que ver con ese genuino interés que manifestaron por sus estudiantes, por los procesos de aprendizaje que ellos realizaban, por sus intereses y preferencias al momento de plantear un contenido, por sus fracasos y los diferentes modos de tutoría o apoyo que podrían ayudarles.

Interés siempre presente tanto en principiantes como experimentados, donde la diferencia se basa en las fuentes que utilizan para el reconocimiento de esos 'otros', ya que pudimos apreciar cómo los principiantes trabajan mayoritariamente desde sus concepciones construidas como estudiantes que fueron, y los profesores con más experiencia trabajan desde conocimientos sólidamente construidos desde su propia experiencia a través de los años como docentes de dicho estudiantado.

De todas formas, en los principiantes reconocíamos que esas concepciones están en proceso de transformarse en conocimientos sobre el aprendizaje de sus estudiantes, o lo que en palabras de Elbaz (1983) significa la construcción de uno de los componentes constitutivos del conocimiento práctico: la experiencia que tiene el docente sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En líneas generales y más allá de las fuentes mencionadas, Esas experiencias que tanto les interesaba, sobre las que reflexionaban y ajustaban sus propuestas, los acerca, para nuestro modo de ver, a los profesores exitosos de Bain (2007) y Cid-Sabucedo *et al* (2009); en el sentido que los podíamos identificar con esa característica en común: su dedicación a los estudiantes.

La segunda cuestión que no podemos dejar de mencionar, tiene que ver con las dimensiones que cobran más fuerza en los diferentes casos en estudio, sea la profesional, la de investigación, o la que conjuga docencia e investigación.

Nos damos cuenta, que más allá de las metas y objetivos de aprendizaje particulares de las asignaturas, que cada uno de los profesores manifestaron tener muy en claro; lo que realmente estaría funcionando

como *marco organizador*, o *mapa conceptual* común, para la toma de decisiones sobre la enseñanza (Grossman, 1990) serían las demandas de la Cultura Profesional (del contexto laboral local), las demandas de la Cultura Académica (la perspectiva de conocimiento disciplinar desde la cual se lee y construye el mundo), o las demandas de la Cultura Docente (perspectivas pedagógicas concretas).

En los diferentes casos estos entornos aparecen profundamente conocidos por los experimentados y en menor medida, pero también conocidos, por los principiantes. Entornos en los cuales están insertos (con diferencias individuales que son trabajadas en el análisis), contextos que se constituyen, a la vez, en meta y fuente de conocimiento. En este caso el *potencial del curriculum* (Gudmundsdóttir y Shulman, 1990) estaría desarrollado no sólo por la profundidad y organización del conocimiento de la materia sino por la profundidad en el conocimiento y la experiencia profesional, de investigación y/o docente. Cuanta más experiencia profesional compartían el aula, mejores profesores eran, según las reflexiones de los odontólogos e informáticos. Cuanta más experiencia de investigación traducían en estrategias didácticas, mejores procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollaban en las clases de historia. Y en similar línea, pero sumando las perspectivas pedagógicas, las docentes de ciencias de la educación.

Siguiendo con la narración, nos dimos cuenta que con el estudio de los diferentes casos estábamos ampliando nuestra mirada tradicional sobre el *potencial del curriculum* que nos refería al conocimiento de la materia, y sostenía que un conocimiento más elaborado de las estructuras sustantivas y sintácticas de la disciplina estaría indicando posiblemente una mayor eficacia en la docencia.

Este conocimiento más elaborado de las estructuras de las disciplinas las pudimos observar en los profesores con más antigüedad en la docencia y con una mayor formación de posgrado.

Hemos observado cómo en los principiantes había sólo un desarrollo incipiente de las mismas, ya que no fueron construidas acabadamente en su formación de grado, como se ha comprobado que mayoritariamente sucede (Grossman, 1990), sino que se estaba construyendo recientemente a partir de sus inicios en la formación de posgrado, desde la cual se han ido replanteando conocimientos de manera individual, y también, han presenciado cambios en la organización de los programas de las asignaturas.

Por lo antes dicho, pudimos observar que entre los conocimientos y concepciones que los profesores experimentados manifestaban sobre la buena enseñanza, se sustentaban en mejores y más profundos desarrollos

de conocimientos sustantivos o sintácticos al respecto. Mientras que en los principiantes, el conocimiento de la disciplina, se sustentaba más en la “buena práctica” de la misma, en su “buena ejecución” concreta.

Suponemos que esta situación está estrechamente vinculada con las características disciplinares complejas que las constituyen y potenciada aun más, debido a la asignación de los trabajos prácticos a los que los principiantes estaban destinados mayoritariamente.

A partir de los relatos que los profesores iban haciendo, y de estas consideraciones sobre el conocimiento de la materia, nos preguntábamos sobre cómo realizaban las transformaciones del conocimiento disciplinar (fundamental en el proceso), a construcciones didácticamente enseñables, cómo eran estas representaciones didácticas del conocimiento disciplinar (Bolívar, 2005; Marcelo, 2006); y fueron los relatos sobre diferentes contenidos de los programas de las asignaturas, sus detalles más o menos precisos, sus genuinas justificaciones en torno a la búsqueda de un mejor aprendizaje, los que guiaron y nos mostraron similitudes y diferencias.

En primer lugar, todos los profesores, realizaron una valoración altamente positiva del aprendizaje autónomo, valoración que condicionaba la elaboración de estrategias orientadas a propuestas didácticas afines. Frente a estas propuestas el rol docente adquiría un lugar secundario, de guía, de soporte.

Sólo en el caso de odontología, por las características mismas de los conocimientos y sujetos que se ponen en juego en las clínicas, observamos que los profesores asumían, en algunas circunstancias, roles más directivos en sus intervenciones.

Este aprendizaje autónomo se justificaba, una vez más y de acuerdo al caso, desde la cultura profesional o cultura académica, que constantemente lo estaba demandado. De esta forma, en el caso de Informática, por ejemplo, se planteaban simulaciones de situaciones y prácticas profesionales, en las que los estudiantes eran protagonistas y los profesores guías, en ocasiones “socráticos” que buscaban la reflexión de los estudiantes sobre sus propias acciones, en ocasiones “clientes” que evaluaban y corregían lo producido, y en última instancia, cuando no se había logrado el aprendizaje con las estrategias anteriores, se convertían en “explicadores”, utilizando analogías y ejemplos prácticos, ya sea con paradigmas previos aprendidos en asignaturas anteriores, o con softwares concretos realizados con esos paradigmas que estaban trabajando.

En el caso de Odontología la práctica profesional era directa, en las clínicas trabajaban con pacientes reales en donde los estudiantes deben

asumir su rol profesional, y los profesores también tutorizaban, guiaban o intervenían de un modo directivo de acuerdo con las circunstancias.

En el caso de Historia y Cs. de la Educación se simulaban procesos de reflexión y análisis propios del trabajo de investigación del historiador o de las actividades de investigación/intervención del asesor institucional (perfil profesional de Ciencias de la Educación).

Por lo tanto, el CDC de nuestros profesores con mayor experiencia tenían aspectos disciplinares que lo constituían, de mayor complejidad y poseían tres componentes contextuales que lo singularizaban: el del contexto profesional o académico o docente (como ya se indicó), el contexto educativo específico del cual aprendieron durante los años de experiencia, y el contexto universitario más amplio del que eran conocedores desarrollados y en algunos casos referentes activos.

Mientras que el CDC de los profesores principiantes tenían también aspectos disciplinares que lo constituían pero de menor complejidad y poseían dos componentes contextuales que lo singularizaban: el del contexto profesional o académico o docente (como ya se indicó), el contexto educativo específico del cual aprendían informalmente sobre la docencia.

Pasaremos a reconstruir estos procesos de aprendizaje de la docencia, presente en todos los docentes, desde la actualidad de los principiantes, y como un recuerdo de su inserción docente en los experimentados.

Teniendo en cuenta que entre los relatos de los principiantes y los experimentados la única diferencia es el tiempo verbal que empleaban, podemos caracterizar que todos los profesores en sus relatos referenciaban siempre a otros, a otros cercanos y lejanos, pasibles de ser imitados u olvidados, docentes de la misma asignatura, mentores, o profesores de otras asignaturas, hasta mencionaban a colegas del campo profesional que opinaban y evaluaban los conocimientos de sus estudiantes. Esos otros, que se reiteraban en nombres o anécdotas en cada sujeto, nos permitió observar que conformaban al momento del estudio, en los principiantes; o conformaron anteriormente, en el caso de los experimentados; contextos más que influyentes sobre los profesores al momento de tomar decisiones curriculares sobre la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura y al “delinear”, de alguna forma, su propio conocimiento didáctico del contenido.

En el caso de los profesores experimentados estos ‘otros’ influyentes se fueron modificando y ampliando hacia colegas o referentes disciplinares nacionales o internacionales que en la actualidad ejercen una real influencia, mientras que los principiantes mantienen una reducida red de

relaciones, aunque enriquecedoras y significativas con miembros principalmente de la asignatura.

Las relaciones con los colegas en el departamento o en el contexto universitario más amplio estarían limitadas a los principiantes y serían establecidas únicamente por los docentes de más experiencia, quienes toman la mayoría de las decisiones de la tarea.

En este sentido, entendimos que el departamento en sí no se conformaría como el espacio de contención de los que se están iniciando, en un espacio de acogida o de acompañamiento, si no, que son determinadas personas, generalmente miembros de la propia asignatura pero también “otras” muy cercanas, las que aportan, guían, asesoran, o imponen conocimientos y prácticas.

Se nos planteaba pensar en este sentido, que los principiantes, en gran medida, tomarían los conocimientos didácticos de esos “otros”, ya sea porque les resultaron positivos en su propio aprendizaje, o interesantes personalmente, o porque les eran impuestos. Cualquiera sea la circunstancia, parecía ser que los principiantes ponían a prueba, al menos, parte de los CDC de los otros y los hacían suyos, brindándoles singularidad y conformándolos de acuerdo a las características personales, y a las respuestas que iban obteniendo de sus estudiantes. Ese contexto educativo concreto también era fuente de ese nuevo conocimiento didáctico que se había visto transformado por el principiante.

En el caso de los experimentados, esa etapa de nutrirse principalmente de otros ya había quedado atrás, ahora primaban la propia experiencia en el transcurrir de los años, los propios criterios personales y profesionales, y la colaboración y el contacto con otros colegas, pero desde relaciones de igualdad y consulta para la adecuación al contexto concreto.

En ambas etapas podemos observar que el CDC de los profesores se evidencia el *solapamiento* producido entre lo disciplinar, lo pedagógico y lo contextual (Escudero Escorza, 2003).

Claro que lo pedagógico, como ya dijimos, en la mayoría de los casos se centraba en un conocimiento práctico, aprendido del ejercicio profesional propio o de otros profesores más experimentados. Ahora bien, consideramos que esto no implicaría que ese conocimiento pedagógico del experimentado no sea en parte formal, pero sí es claro que su vinculación con estos principiantes ha sido a través del aprendizaje informal fruto de las relaciones interpersonales, que confirmaban la naturaleza eminentemente social de la cognición (Putnam y Borko, 2000), y el estado *pre-profesional* de la docencia de los segundos (Cruz Tomé, 2003).

Este proceso de apropiación que hicieran los principiantes de esos conocimientos que son compartidos y aprendidos a través de los otros que

les rodean (Mayor Ruiz, 2008), más allá del contenido de lo aprendido, hayan sido mejores esquemas explicativos, estrategias de enseñanza, criterios o instrumentos de evaluación, más allá de ello, todo fue puesto a prueba con sus estudiantes, y la importante presencia de relatos que manifestaban opiniones, conocimientos o preocupaciones para con los aprendizajes, tenía que ver con esta puesta a prueba constante de lo aprendido informalmente y de aquello que proponían a partir de sus propias construcciones.

Observábamos que los principiantes entrevistados se encontraban en una etapa de “reconocimiento” de ese otro educativo que es el estudiante. Ellos manifestaban haberlos observado, haber registrado lo sucedido, haber tenido presente sus intereses y estado atentos a sus logros y fracasos.

Etapa de “reconocimiento” en la que como docentes desconocían más que conocían de ese otro y que, por lo tanto, les demandaba tanta atención. Intentaban *comprender lo que sucedía en sus salas de clase*, estaban desarrollando su conocimiento docente (Oosterheert y Vermunt, 2003) y construyendo sus, cada vez más, adaptadas respuestas a los problemas de enseñanza y aprendizaje de la disciplina.

La construcción de mejores respuestas, les fue reportando *mayor seguridad en los procesos de gestión de la clase* y los fue ubicando en el rol de profesores, más allá de la cercanía de edad con sus estudiantes (Ávalos, 2007; Oplatka, 2007).

Podríamos decir entonces, que nuestros principiantes estaban en camino de convertirse en profesores autónomos (Vonk 1996 en Marcelo, 2007), pero quisiéramos puntualizar que en el ámbito universitario, esa autonomía no sólo tiene que ver con la “madurez” del conocimiento profesional del docente, sino también, con las posibilidades que le brinda este contexto institucional para ejercerla. Posibilidades, que en la universidad se otorgan, básicamente, en función de la jerarquía en el cargo que se desempeñe el profesor (Feixas, 2002), y que hasta el momento de las entrevistas habían sido muy escasas para los principiantes y muy formativas para los profesores con mayor experiencia. Que a diferencia de los principiantes, ya se han apropiado de dichos conocimientos docentes, elaborando teorías pedagógicas concretas a través de la puesta a prueba de sus actuaciones a lo largo de los años. En sus relatos pudimos observar que los experimentados tienen cabal conocimiento de los estudiantes y sus características, identifican claramente un número importante de obstáculos recurrentes para el aprendizaje de los contenidos de sus asignaturas y las posibles vías de acción para resolverlos.



Toman decisiones respecto de la gestión de las clases de manera fundamentada, con desarrolladas habilidades de interpretación para las diferentes situaciones del aula (Cf. Angulo Rasco, 2001).

En todos los casos son profesores autónomos potenciados por las funciones que les permite ámbito universitario (como en el caso de los profesores adjuntos), o su rol en el equipo docente (como el caso de los profesores de trabajos prácticos de odontología).

Ahora bien, a partir de lo desarrollado ¿cómo estaría constituida la identidad de los profesores universitarios? ¿Habría diferencias entre los casos estudiados? ¿Con que aspectos o dimensiones se podrían desarrollar esas diferencias?

En nuestros interrogantes habíamos planteado indagar sobre las construcciones identitarias que podíamos inferir a partir de lo relevado. Identificarlos como colectivo profesional, distinguirlos del resto e ir develando aquello que los cohesionaba. Para responder a estas cuestiones tuvimos que esperar a terminar todas las entrevistas y observaciones, a escapar de las impresiones individuales que los sujetos nos generaron, ya que no nos interesaba su identidad personal; y contemplar sus discursos como un todo, para profundizar en la identidad profesional que de éste podría interpretarse. Nos interesaba qué estaban diciendo de ellos mismos y de los otros, cómo se reconocían, se auto-referenciaban.

En primer lugar no pudimos, en el caso total, identificar una identidad colectiva claramente homogénea del profesor universitario. Sólo rasgos comunes que “abren camino” al momento de hablar de identidades compartidas en los casos incrustados.

Hemos podido constatar una y otra vez, que la identidad de los grupos de profesores se orientaba hacia alguna de las dimensiones, en algunos casos pasaba por la dimensión Profesional, ellos eran, antes que nada: Informáticos u Odontólogos; en otro caso por la dimensión de Investigación: eran Historiadores, y en el último caso una singular mezcla de docencia e investigación: se reconocían con “cientistas de la educación”.

De manera contundente, tanto en experimentados como en principiantes se planteaba de modo homogéneo al interior de los casos incrustados una identificación con algunos de los aspectos mencionados.

Dejando de lado a ciencias de la educación<sup>19</sup>, y después de leído y releído las entrevistas, nos parecía hasta de sentido común que los demás principiantes sólo hayan podido verse como Informáticos, o como

---

<sup>19</sup>Dejamos afuera el análisis particular de este colectivo, ya que su tratamiento detallado amerita otro espacio que no es acorde a los objetivos ni a la extensión del relato narrativo del colectivo total.

odontóloga o historiador, ya que los demás ámbitos que no reconocían o estaban inexistentes o en sus inicios. Al entender que aprender a enseñar, ya sea por formación o por ejercicio, *tendría que ver entonces con la construcción de la identidad de un profesor, en un nivel y disciplina determinados* (Montero, 2001), cómo esperar que en este momento de su etapa profesional, pudieran identificarse con la docencia. En el caso de informática también se suma el contexto laboral en el nivel universitario argentino, que no podemos desconocer. La dedicación (en horas y retribución económica) es escasa para la gran mayoría de los profesores. Por lo tanto, si tenemos en cuenta que la menor carga horaria laboral de ellos estaba en el desempeño de la docencia, y su mayor carga, en el de hacer informática adquiriría absoluto sentido que sus identificaciones fueran con las de la práctica como Informáticos.

En el caso del principiante de historia, si bien su dedicación a la universidad es de tiempo completo, su mayor carga en la distribución horaria estaba puesta en la investigación, opción respaldada por la normativa institucional.

Y en el caso de la profesora principiante de odontología, su cultura profesional la condicionaba a mantener una práctica clínica por fuera de la academia más allá de la dedicación a la que se accede en la universidad, mostrando la fuerza que tiene la misma en el desarrollo profesional de los profesores de odontología.

En el caso de la profesora de informática con más experiencia, pudimos observar similares consideraciones con las de sus profesores principiantes, aunque observaremos en el análisis del caso, cómo su conocimiento docente se encontraba más desarrollado y fortalecido.

El caso de los profesores de odontología y de la profesora de historia con más experiencia, nos hizo pensar seriamente en el impacto de la formación docente de grado y de posgrado y su vinculación con las disciplinas concretas. Reflexión que retomaremos en las conclusiones.

Todo esto nos permitió plantear que la identidad de los sujetos se construía por la implicación de los mismos en las comunidades de práctica a las que pertenecían, y era influida e influyente en estas comunidades (Wenger, 2001), con lo cual podríamos en algunos casos hacer extensivo este planteo, sólo como supuesto, a todos los departamentos, en la medida que los relatos de los profesores lo habilite; y permitirnos pensar que la identidad de estos miembros está asentada en comunidades de práctica específicas que trascienden las características de la institución educativa en la que se desempeñan. O acaso sería posible una conjunción de muchas

identificaciones (fuera y dentro del ámbito laboral), unificadas en sus potencialidades, características y personajes (Bernal, 2003).

La identidad profesional de los profesores, trascendería entonces, sus entornos institucionales específicos y se mantendría fuerte, aun en un contexto institucional educativo. Contexto que dadas las características laborales que plantea, estaría limitando en la actualidad la *apropiación de un proyecto profesional-institucional* por parte de los principiantes.

Por otro lado, si en toda identidad profesional también interviene, por un lado, el auto-reconocimiento de un alto nivel de habilitación en el oficio (Ávila y Cortés, 2007), podíamos interpretar que nuestros profesores, reconocían una menor habilidad en la docencia y un alto nivel en la práctica como profesionales por fuera de la universidad o como investigadores. Sólo en el caso de ciencias de la educación este planteo es diferente, ya que la docencia atraviesa el campo de investigación y se asimila al de profesión.

Otro factor que interviene como aspecto indispensable en la identidad profesional, es el reconocimiento social de la labor, que nos llevaba a preguntarnos, aunque no hemos podido interpretar respuestas para esto, si detrás de esta identificación exclusiva con la dimensión profesional o de investigación, no estarían influyendo también imaginarios sociales, en relación con el estatus de la docencia. Que también, en el ámbito universitario se ubica en el último nivel de consideración, como pudimos trabajar en el marco teórico. Ya que, si nuestro encuadre nos decía en un primer momento que el profesorado universitario se caracterizaba por tres funciones: la docente, la investigación y la gestión, y nosotros ya habíamos descartado la gestión por no estar vinculada con la docencia, y habíamos incluido la profesión como ámbito estrechamente relacionado al conocimiento profesional docente; pudimos detallar que los profesores en estudio ejercían, en el contexto universitario, el rol de docentes, claro que, completamente atravesados por el rol profesional o de investigación.

Si, además, se plantearon reseñas que ligaban a la docencia y a la investigación, y sostenían que la mayor o menor cercanía entre ambas tenía relación con las características epistemológicas del campo disciplinar; nos cuestionábamos si esta ausencia o escasa presencia de la dimensión de investigación en los casos de Informática y Odontología, se debía a esas características disciplinares o a las condiciones contextuales institucionales y locales; o a ambas, ya que podíamos suponer, según lo relevado, que la investigación en informática y Odontología demandaría otras condiciones de desarrollo en el ámbito en el que se la realice.

Respecto de Historia, podemos reflexionar cómo la tarea del historiador que es la investigación, se ubica por encima de la del profesor,

que es la de enseñar historia, dando cuenta de la primacía de la primera sobre la segunda.

Y en el caso de Ciencias de la Educación la cercanía entre docencia e investigación se vuelve entrecruzamiento, dado el solapamiento de las actividades de investigación sobre los mismos fenómenos en los cuales se inserta también la actividad docente.

Planteadas así las cuestiones, pudimos observar que la comprensión de las dimensiones, especialmente, la comprensión del entramado sobre el conocimiento docente generado a partir de los relatos, requería necesariamente de los detalles del contexto, de otros profesores, de su formación, de sus intereses y propuestas, detalles que tomados aisladamente parecían no tener relevancia para los sujetos que investigábamos. Sin embargo, la posibilidad de entender de manera más acabada lo que sucedía con ellos y su conocimiento profesional, la posibilidad de profundizar en algunas explicaciones; esa posibilidad se inscribía ineludiblemente en el contexto del que formaban parte, en las conexiones y vínculos que con él se establecían, en las mutuas referencias que brindaban sentido a los procesos de enseñar y de aprender que estaban vivenciando estos sujetos.

Para ir cerrando este relato, nos ponemos a pensar sobre lo poderosa que es la herramienta de la narración como medio de reflexión sobre una determinada 'realidad', reflexión que nos llevó a una mejor comprensión de lo relevado, a la posibilidad de realizar interacciones precisas con los marcos referenciales (que siempre estuvieron presente), debido a que nos permitió repensar la noción conocimiento didáctico del contenido, principalmente a sus componentes: ya que si bien el CDC de estos profesores tiene particularidades, resultó innegable la fuerza y presencia que tiene la disciplina, tanto desde su dimensión académica como su dimensión práctica y contextual. Situación que movilizó sustancialmente nuestras jerarquías categoriales y supuestos, y que nos hace pensar que si al estar más débiles algunas dimensiones, a los profesores sólo les resta transformar su experiencia laboral (como práctica y conocimiento del hacer en su disciplina) o su experiencia de investigación, en representaciones didácticamente enseñables.

En el apartado siguiente retomaremos estos asertos de manera detallada, a partir del análisis de los diferentes segmentos codificados.

## 7.3. Análisis interpretativo de la información

### 7.3.1 Reseña del Programa MaxQDA 2007/2010 y características generales del proceso de análisis de los datos

Como mencionamos en el capítulo anterior, MaxQDA es el software de análisis de textos cualitativos que hemos utilizado para facilitar el análisis de las entrevistas en profundidad de esta investigación.

Una vez que teníamos las 25 entrevistas en profundidad cargadas al programa y diferenciadas en conjuntos de documentos dentro de un mismo archivo, cargamos el sistema de códigos definitivo y los subcódigos junto con sus “memos” (breves caracterizaciones de los códigos), de acuerdo con el sistema de categorías presentado. Hemos identificado a las diferentes entrevistas con la inicial del tipo de entrevista en primer lugar y con la inicial del seudónimo de los sujetos en segundo lugar: “IC” correspondería entonces, a la entrevista inicial de Carla; “PJ” correspondería a la entrevista de profundización de Juan, “TL” a la entrevista temática de Lara; así en todos los casos.

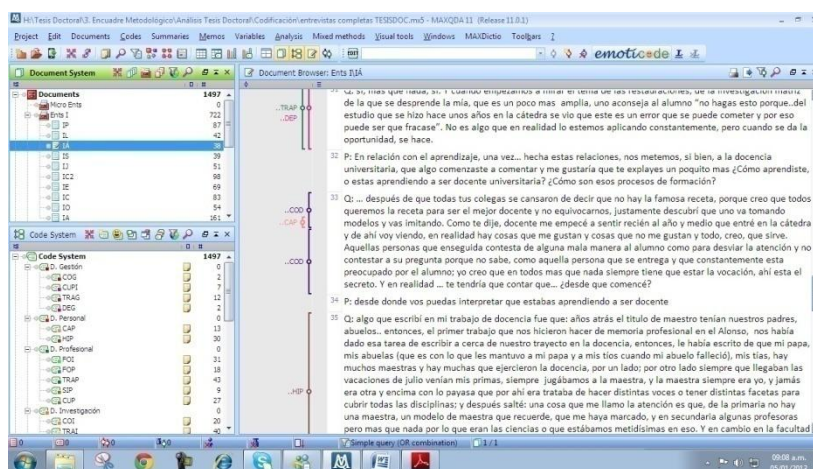


Figura 7.1 Captura de pantalla del Proyecto —InformáticaII en el inicio de la codificación

Este archivo fue enviado y trabajado por los diferentes codificadores hasta el final del proceso.

Una vez terminada la codificación, se procedió a una revisión general de los códigos e iniciamos el análisis de los mismos a través de

determinadas funciones que nos ofrece el programa y que pasamos a detallar:

- **Frecuencia de los códigos:** hemos observado la frecuencia de los mismos desde diferentes combinaciones: entrevistas totales y por tipo de entrevista.

-**Vista general de los segmentos codificados:** esta función nos permitió en todos los casos aislar los diferentes grupos de segmentos recuperados en archivos diferenciados y manejables.

- **Análisis estándar:** todos los segmentos codificados se muestran en la pantalla. Recurrimos a él en primera instancia para poder caracterizar de manera general los segmentos por código.

-**Intersección:** se recuperan los segmentos codificados con dos códigos que se solapan parcialmente.

-**Intersección conjunto:** se recuperan segmentos con más de dos códigos que se solapan parcialmente.

-**Superposición:** se muestran segmentos con códigos completamente superpuestos.

-**Cercanía:** se muestran segmentos con determinados códigos en cercanía.

Si bien el programa posee más funciones, éstas que caracterizamos han sido las utilizadas con significado para nuestras interpretaciones.

Por otro lado, se trabajó con un análisis interpretativo de las observaciones de clase a través de identificación de las diferentes categorías de análisis planteadas para tal fin. Se sumó además a esa interpretación, lo desarrollado en las micro-entrevistas, previas y posteriores a las clases observadas.

### 7.3.2. Descripción de las categorías y las dimensiones en el estudio

En cada uno de los casos incrustados realizaremos un análisis de los códigos/categorías pertenecientes a las cuatro dimensiones de manera diferenciada, para luego establecer las relaciones más frecuentes entre los códigos.

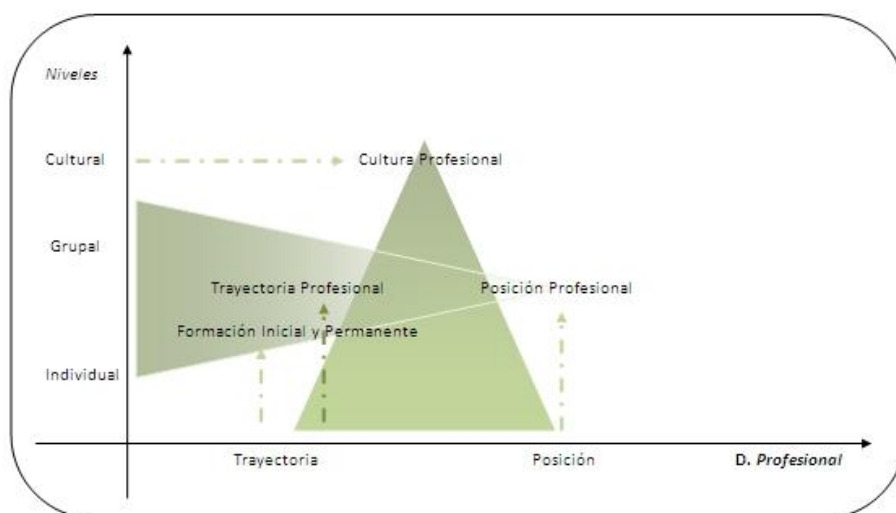


Figura 7.2. Relaciones entre las categorías de la dimensión profesional, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional.

Recordemos que todas las dimensiones han sido caracterizadas a partir de preguntas que abordaban diferentes componentes de conocimientos y concepciones trabajados en las líneas del conocimiento base para la enseñanza y del conocimiento práctico. Por otro lado, se trabajó sobre los tres niveles de influencia necesarios para la indagación sobre la identidad profesional (Mayor Ruiz, 1995; Mignorance Díaz et al,1993; Marcelo, 1992) y las nociones de trayectoria y posición (Gewerc, 2001). Los tres niveles de influencia han sido ubicados en el eje vertical y las dos nociones vinculadas a la identidad profesional en el eje horizontal, esta confluencia de ejes orientó la ubicación de las categorías en su interior. En cada caso se iniciará el análisis con la dimensión o dimensiones que más sobresalgan al momento de caracterizar en CPD, teniendo presente el objetivo de comprender cómo el desarrollo de algunas dimensiones sobre otras condiciona el mismo.

Quisiéramos también señalar en este momento que la dimensión profesional fue incorporada al momento del diseño de la investigación, y, si bien no es nombrada por la bibliografía especializada, ya que únicamente refieren a las funciones de docencia, investigación y gestión (al ser las propiamente universitarias); nosotros la incluimos al considerarla fundamental en el conocimiento profesional de profesores universitarios que no tienen su carga horaria laboral completamente dedicada a la universidad. En el contexto argentino, esto es aun más generalizado, y es característico de cualquier nivel de jerarquía en la docencia, aunque con mayor presencia en los profesores que se están iniciando.

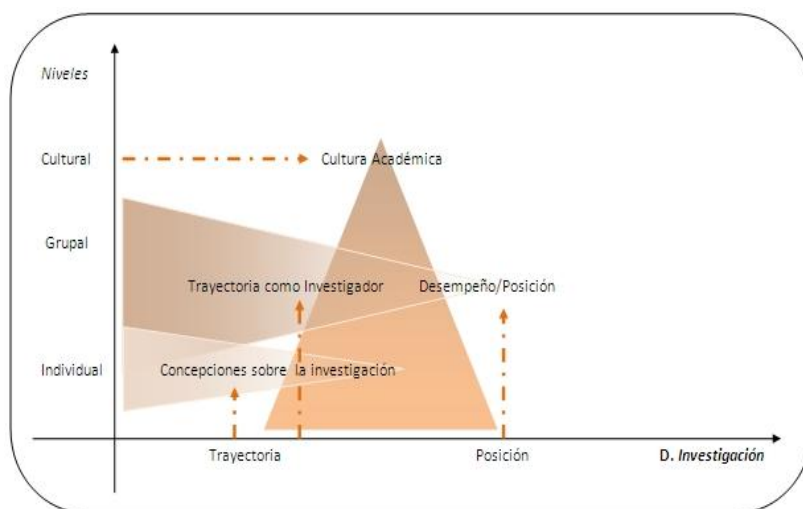


Figura 7.3. Relaciones entre las categorías de la dimensión investigación, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional

La dimensión de profesional contempla relatos referidos a la formación inicial en la disciplina; a la formación permanente considerada de posgrado y centrada también en la disciplina; a la trayectoria profesional a lo largo de los años, orientada a los antecedentes laborales, relacionados directamente con su formación profesional; a la posición profesional actual, en caso de existir; y a la cultura profesional que puedan identificar.

Todos los segmentos referirán entonces a los aspectos profesionales desarrollados por los profesores fuera del entorno universitario.

Las cinco categorías se ubican en diferentes niveles de influencia de la identidad profesional, y en dos momentos de la historia profesional. Quisiéramos detallar las ubicaciones de tres de las cinco categorías identificadas. La primera categoría a detallar es la de “Cultura Profesional”,



que se relaciona directamente con el nivel de influencia Cultural, y la ubicamos como una categoría que será construida por los profesores en estudio a partir de su trayectoria y posición profesional. Las categorías Formación Inicial y Permanente, fueron ubicadas cercanas a la noción de Trayectoria y refieren a construcciones mayoritariamente individuales, aunque con determinadas referencias del nivel grupal.

En segundo lugar, decidimos trabajar la dimensión investigación en la que profundizaremos en aspectos vinculados a su trayectoria como investigadores, sus desempeños actuales como investigadores, sus concepciones al respecto, y la cultura académica en la disciplina.

Recordemos que el encuadre referencial teórico nos indicaba que esta dimensión y función docente en la universidad era la más valorada por los miembros de la comunidad universitaria al ser ella una carrera estimulada por el prestigio y los incentivos económicos de las políticas universitarias. En relación con lo anterior, por lo que pudimos apreciar esta dimensión se encuentra desarrollada de modo diferenciado en los diferentes casos, ya que dos de ellos han desarrollado ámbitos de investigación, podríamos decir, notables (Historia y Cs. de la Educación); uno tiene un desarrollo incipiente condicionado por el contexto (Odontología) y la última un desarrollo prácticamente nulo también condicionado por el contexto. Más allá de estas diferencias, en los relatos de los profesores está presente la importancia de los incentivos económicos (escasos, por cierto) para cualquier tarea relacionada con la investigación.

Esta dimensión posee cuatro categorías que se ubican también en los diferentes niveles de influencia de la identidad profesional y en los dos momentos de la historia profesional como se puede apreciar en la figura siguiente. Se introduce una categoría muy cercana al nivel individual, referida a concepciones personales sobre la investigación. Al igual que la dimensión anterior las preguntas orientadas a trabajar estas categorías se realizaron principalmente en la primera entrevista.

En tercer, lugar analizaremos en cada caso la dimensión de la gestión, dimensión que fue incorporada para este trabajo y que prácticamente será analizada desde las voces de los sujetos con más de 10 años de experiencia y con limitadas influencias en la práctica docente.

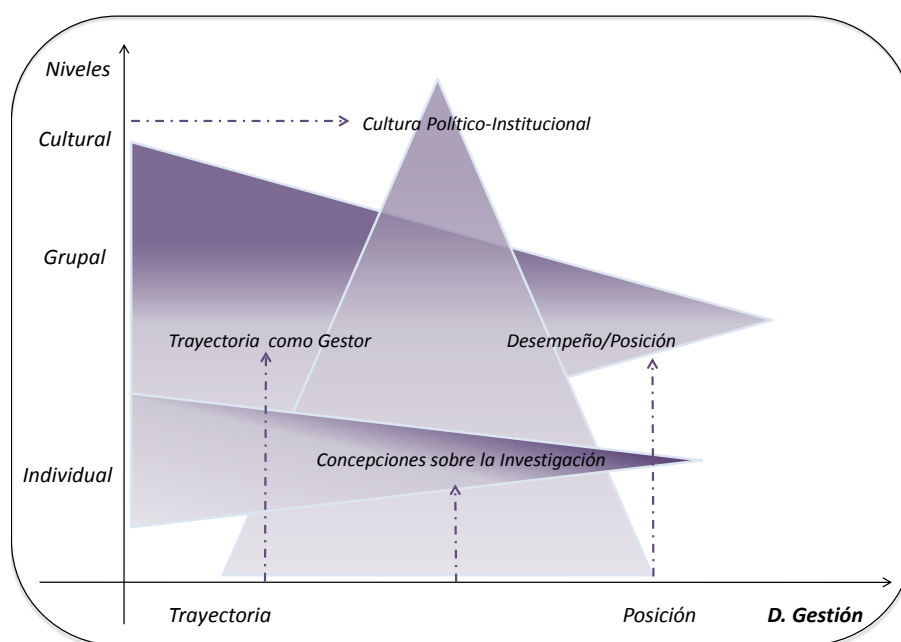


Figura 7.4. Relaciones entre las categorías de la dimensión gestión, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional

Por último, hemos dejado la dimensión docente al ser la más extensa y directamente vinculada al CDC, objeto de nuestro estudio. La misma será trabajada desde las categorías generales y las sub-categorías pertenecientes a los componentes del CDC.

Los desarrollos teóricos mencionaban que la docencia era la menos valorada e incentivada de las actividades del profesorado universitario, hasta ser considerada, en ocasiones, como una carga. También se caracterizaba al profesorado, como falta de formación sistemática en la misma, cuestión que pudimos apreciar superficialmente en el recuento de frecuencias sobre el código correspondiente (FOD), y que ahondaremos en este apartado dado que presenta muchos matices de acuerdo a los casos y a los sujetos en estudio.

Esta dimensión posee once categorías generales que se ubican también en los diferentes niveles de influencia de la identidad profesional y en los dos momentos de la historia profesional. Se introducen unas categorías muy cercanas al nivel individual, referida a concepciones personales sobre la docencia, a motivaciones y preocupaciones.

Las categorías “Contexto Universitario”, “Cultura Docente” y “Relaciones internacionales” se ubican entre los niveles culturales y grupales de influencia, y son relatos construidos a partir de la trayectoria y la posición docente. Por otro lado las categorías de “Experiencia Previa”, “Inserción Docente” y “Formación Docente” están más orientadas hacia las referencias productos de sus trayectorias docentes y con contenidos ligados a los niveles de influencia individual y grupal. Las categorías “Problemas”, “Concepciones sobre la Docencia” y “Motivaciones y Preocupaciones” están ligadas a construcciones producto de la trayectoria y la posición docente, y comparten los niveles de influencia individual y grupal. Por último, la categoría “Rol Docente” se vincula con la noción de posición y refiere a construcciones en el que influyen niveles individuales y grupales.

Las tres entrevistas han tenido diferentes interrogantes que se orientaban a recabar datos de esta dimensión.

Debido a esta cantidad las hemos reorganizado en la presentación de los diferentes análisis agrupándolas por afinidad, seleccionando primero estas generales que han sido mencionadas, y hemos dejado la categoría CDC, para trabajarla por separado.

Iniciemos el recorrido de análisis de la información.

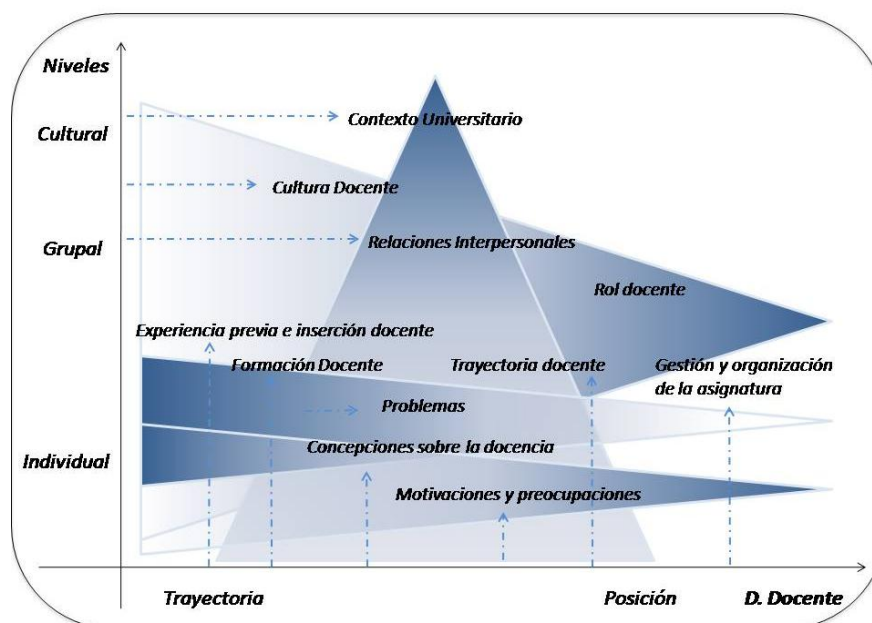


Figura 7.5. Relaciones entre las categorías de la dimensión docente, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional

### 7.3.3. Análisis cuantitativo de las categorías: tres cruces de datos

Dada la construcción del abordaje metodológico a través de entrevistas sucesivas en profundidad, de las observaciones de clases con sus respectivas micro-entrevistas, de las relaciones de reconstrucción y construcción que entre ellas se desarrollan y de los objetivos específicos que cada una persigue, es que decidimos realizar un análisis de los códigos, las categorías y las dimensiones a partir del tratamiento de los datos de manera diferenciada.

En primer lugar, consideramos que trabajar todos los tipos de entrevistas de manera conjunta podría arrojar análisis confusos de los códigos, teniendo en cuenta que, como se dijo líneas arriba, cada tipo de entrevista tuvo objetivos concretos, que la orientaban y condicionaban. Por este motivo, dividiremos el análisis en diferentes partes: la primera parte, trabajará sobre un análisis cuantitativo de todos los datos en su conjunto sobre cada una de las entrevistas en profundidad, la segunda parte trabajará la frecuencia total sobre las diferentes dimensiones<sup>20</sup> centrales del estudio y la tercera parte trabajará cuantitativamente sobre la agrupación de colectivos docentes de acuerdo a su antigüedad en la docencia universitaria.

#### 7.3.3.1 Análisis cuantitativo de los datos de las entrevistas en profundidad

Presentamos a continuación en la tabla 7.1 la frecuencia en la aparición de los códigos de las categorías generales, de los tres tipos de entrevistas realizadas a los 11 sujetos. Recordemos que se realizaron dos entrevistas por sujeto (iniciales y de profundización), más tres entrevistas temáticas a tres sujetos a los que no se los pudo observar.

Dicha frecuencia se obtuvo a través de la opción homónima disponible en el programa MAXQDA.

---

<sup>20</sup>La dimensión personal será trabajada en el análisis cualitativo de los casos en la medida que sean relatos significativos a los objetivos del estudio

Entrevista Inicial (11entrevistas)			Entrevista de Profundización (11 entrevistas)			Entrevista Temática (3 entrevistas)		
Dimensión	Código	Frecuencia	Dimensión	Código	Frecuencia	Dimensión	Código	Frecuencia
D. Docente	COD	57	D. Docente	CUD	28	D. Docente	ROD	9
D. Docente	ROD	53	D. Docente	REL	23	D. Docente	REL	8
D. Docente	APRE	49	D. Investigación	CUA	19	D. Profesional	CUP	5
D. Investigación	TRAI	46	D. Docente	COD	15	D. Profesional	FOI	2
D. Profesional	TRAP	43	D. Profesional	CUP	13	D. Docente	FOD	2
D. Docente	REL	40	D. Docente	COU	10	D. Investigación	TRAI	2
D. Docente	INDO	35	D. Investigación	COI	10	D. Profesional	FOP	1
D. Docente	TRAD	33	D. Docente	PRE	10	D. Docente	APRE	1
D. Docente	GOA	28	D. Docente	ROD	9	D. Docente	PRE	1
D. Docente	FOD	27	D. Docente	APRE	9	D. Docente	GOA	1
D. Profesional	FOI	25	D. Investigación	TRAI	8	D. Profesional	TRAP	0
D. Investigación	CUA	25	D. Profesional	FOI	5	D. Profesional	SIP	0
D. Docente	COU	16	D. Docente	GOA	5	D. Docente	EXDP	0
D. Investigación	DEP	15	D. Profesional	FOP	4	D. Docente	INDO	0
D. Investigación	COI	14	D. Investigación	DEP	3	D. Docente	COD	0
D. Profesional	FOP	13	D. Docente	MOT	1	D. Docente	MOT	0
G. Gestión	TRAG	12	D. Docente	EXDP	1	D. Docente	CUD	0
G. Gestión	CUPI	11	G. Gestión	CUPI	1	D. Docente	COU	0
D. Profesional	CUP	9	D. Profesional	TRAP	0	D. Docente	TRAD	0

D. Profesional	SIP	9	D. Profesional	SIP	0	D. Investigación	COI	0	
D. Docente	CUD	8	D. Docente	INDO	0	D. Investigación	DEP	0	
D. Docente	EXDP	7	D. Docente	FOD	0	D. Investigación	CUA	0	
D. Docente	PRE	7	D. Docente	TRAD	0	G. Gestión	CUPI	0	
D. Docente	MOT	6	G. Gestión	DEG	0	G. Gestión	DEG	0	
G. Gestión	DEG	2	G. Gestión	COG	0	G. Gestión	COG	0	
G. Gestión	COG	2	G. Gestión	TRAG	0	G. Gestión	TRAG	0	
<b>Total Segmentos codificados</b>		<b>592</b>	<b>Total Segmentos Codificados</b>		<b>174</b>	<b>Total Segmentos Codificados</b>			<b>32</b>

Tabla 7.1 Frecuencias de los códigos correspondientes a las categorías generales en las doce entrevistas

Analizando la distribución de la frecuencia general de las 25 entrevistas en profundidad, podemos apreciar en la tabla que los códigos generales que figuran con mayor frecuencia están relacionados con la dimensión “Docente”, en segundo lugar los códigos de la dimensión “Investigación”, en tercer lugar, pero con una frecuencia muy cercana, la dimensión “Profesión”, y en cuarto lugar con una notable diferencia en su frecuencia, la dimensión “Gestión”. Es válido mencionar, que dadas las características de los objetivos de las entrevistas, podemos apreciar en la tabla 7.1 cómo se reduce considerablemente el número de segmentos codificados con las categorías generales a medida que avanzamos en las entrevistas. Esto guarda directa relación con la concreción temática que orientó las entrevistas sucesivas, y en las que la categoría CDC iba tomando centralidad.

Se han codificado en total 499 segmentos pertenecientes a las categorías generales de la dimensión “Docente”, 142 segmentos pertenecientes a la dimensión “Investigación”, 129 segmentos pertenecientes a la dimensión “Profesional” y 28 segmentos vinculados a la dimensión “Gestión”. Estas posiciones dan cuenta cuantitativamente, lo que cualitativamente contienen los segmentos, y que podremos apreciar en el análisis cualitativo: la dimensión “Gestión” es la menos desarrollada de las dimensiones estudiadas en la totalidad de los profesores entrevistados así como su influencia en la docencia. Por otro lado, las dimensiones de “Investigación” y “Profesional” se presentan como dimensiones con mayor o menor peso de acuerdo al departamento en cuestión. En la tabla siguiente se observan proporcionalmente las mayores frecuencias en la codificación de segmentos, ordenados por dimensión:

Dimensión Docente		Dimensión Profesional		Dimensión Investigación		Dimensión Gestión	
COD	72						
REL	71	TRAP	43	TRAI	56	TRAG	12
ROD	71	FOI	32	CUA	44	CUPI	12
APRE	59	CUP	27	COI	24	DEG	2
CUD	36	FOP	18	DEP	18	COG	2
INDO	35	SIP	9				
GOA	34						
TRAD	33						
FOD	29						
COU	26						
PRE	18						
EXDP	8						
MOT	7						

Tabla 7.2. Mayores frecuencias de códigos por dimensión

Podemos observar que las Concepciones Docentes (COD), las Relaciones Interpersonales (REL), el Rol Docente (ROD) y los Aprendizajes Informales (APRE) son categorías con mayor frecuencia que las demás. A su vez, las categorías Trayectoria en Investigación (TRAI) y Trayectoria Profesional (TRAP), junto con Cultura Académica (CUA), son las categorías que siguen en importancia, siendo válido aclarar que de acuerdo al caso que se trate observaremos el predominio de una dimensión sobre otra.

Entre las observaciones que queremos realizar en esta primera instancia, también mencionamos la clara diferencia entre “Formación Docente” y “Aprendizajes Informales”, como en trabajos precedentes (Demuth, 2011), podemos volver a apreciar cómo éstos segundos serían una de las fuentes más importantes del conocimiento docente de los profesores en estudio. Ya que, aunque de diferente modo, tanto los principiantes como los experimentados mantienen fuentes informales de conocimiento docente para su práctica educativa. Además de comprender que dichas fuentes se encuentran presentes tanto en los profesores que tienen formación docente de base, como aquellos que tienen sólo formación profesional inicial.

Por último, queremos señalar que la diferencia de peso que tiene la gestión respecto de las demás dimensiones, se evidencia en los planos cuantitativos y cualitativos del análisis, y, a modo de adelanto, se encuentra desvinculado con los puestos de gestión que han ocupado algunos docentes (muy importantes en algunos casos), y que serán trabajados en detalle más adelante.

Pasando al análisis general de las sub-categorías correspondientes a la categoría “Conocimiento Didáctico del Contenido” (CDC), podemos observar, en la tabla 7.3, una mayor presencia de segmentos que refieren a la categoría CDC en la segunda entrevista, y, es válido aclarar, que si bien la tercera entrevista sólo fue aplicada a tres sujetos de la muestra, la codificación de segmentos vinculados al CDC es alta (en comparación con la codificación de estos segmentos en las 11 entrevistas iniciales), dada que la misma tenía por objetivo principal el fomento de los procesos de razonamiento y acción didácticos a partir de la elección de un tema específico del programa.

Se han codificado en total 821 segmentos relacionados con la misma, de los cuales la mayoría pertenece a la sub-categoría “Conocimiento y concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes” (COA), luego se



codifican segmentos relacionados con los “Conocimientos y concepciones curriculares”, y por último los “Conocimientos y concepciones disciplinares concretas.”

Respecto de los conocimientos y concepciones curriculares las sub-categorías con más frecuencias son las referidas a la selección y organización de los “Contenidos de la Asignatura” (CONA) y a las “Estrategias Didácticas” (EDI), configurando entre las mismas fuertes relaciones de intersección o superposición de códigos.

Respecto de los conocimientos y concepciones disciplinares tanto las “Características generales del conocimiento disciplinar” (CACD) y la “Producción del conocimiento disciplinar” (PCOD) son las que mayores codificaciones tuvieron, dejando muy lejos en la frecuencia a las “Finalidades del conocimiento disciplinar”, escasamente mencionado junto con los “Objetivos de la asignatura” (OBEA), correspondiente a los conocimientos y concepciones curriculares.

Dimensiones y Subcategorías	Códigos	Inicial	Dimensiones y Subcategorías	Códigos	Profundización	Dimensiones y Subcategorías	Códigos	Temática
D. Docente\CDC	COA	38	D. Docente\CDC	COA	97	D. Docente\CDC	COA	57
D. Docente\CDC\CyC curríc.	EDI	36	D. Docente\CDC\CyC curríc.	CONA	96	D. Docente\CDC\CyC curríc.	EDI	46
D. Docente\CDC	COE	33	D. Docente\CDC\CyC curríc.	EDI	69	D. Docente\CDC\CyC curríc.	CONA	35
D. Docente\CDC\CyC curríc.	CONA	25	D. Docente\CDC	COE	57	D. Docente\CDC\CyC curríc.	EVA	14
D. Docente\CDC\CyC curríc.	OBEA	14	D. Docente\CDC\CyC discip.	PCOD	50	D. Docente\CDC\CyC discip.	CACD	9
D. Docente\CDC\CyC discip.	CACD	12	D. Docente\CDC\CyC discip.	CACD	38	D. Docente\CDC	COE	7
D. Docente\CDC\CyC discip.	PCOD	8	D. Docente\CDC\CyC discip.	ESCD	30	D. Docente\CDC\CyC discip.	ESCD	3
D. Docente\CDC\CyC curríc.	EVA	4	D. Docente\CDC\CyC curríc.	EVA	18	D. Docente\CDC\CyC curríc.	OBEA	1
D. Docente\CDC\CyC discip.	FCOD	2	D. Docente\CDC\CyC curríc.	OBEA	12	D. Docente\CDC\CyC discip.	PCOD	0
D. Docente\CDC\CyC discip.	ESCD	1	D. Docente\CDC\CyC discip.	FCOD	9	D. Docente\CDC\CyC discip.	FCOD	0
<b>Total Seg. Codificados</b>		<b>173</b>	<b>Total Seg. Codificados</b>		<b>476</b>	<b>Total Seg. Codificados</b>		<b>172</b>

Tabla 7.3 Frecuencias de los códigos correspondientes a la categoría CDC en las 25 entrevistas

Pasemos ahora a analizar la frecuencia de los códigos de acuerdo a la antigüedad en la docencia universitaria.

Para realizar este breve análisis cuantitativo construiremos tres grupos: el de los 5 profesores principiantes con menos de 5 años de antigüedad al momento del estudio, cuatro profesores experimentados entre 10 y 20 años de antigüedad y 2 profesores, también experimentados, pero con más de 30 años de antigüedad en la docencia universitaria. Decidimos realizar estas agrupaciones porque las consideramos significativas como primera aproximación a los análisis cualitativos posteriores.

Dimensiones	Códigos	f	Dimensiones	Códigos	f
D. Docente	REL	44	D. Profesional	FOI	27
D. Docente	ROD	42	D. Profesional	TRAP	22
D. Docente	COD	37	D. Profesional	CUP	22
D. Docente	APRE	35	D. Profesional	FOP	11
D. Docente	INDO	23	D. Profesional	SIP	9
D. Docente	CUD	18	<b>Dimensiones</b>	<b>Códigos</b>	<b>f</b>
D. Docente	PRE	14	D. Investigación	TRAI	25
D. Docente	FOD	12	D. Investigación	CUA	17
D. Docente	MOT	7	D. Investigación	COI	15
D. Docente	EXDP	5	D. Investigación	DEP	7
D. Docente	COU	5	<b>Dimensiones</b>	<b>Códigos</b>	<b>f</b>
D. Docente	GOA	4	D. Gestión	CUPI	1
D. Docente	TRAD	0	D. Gestión	COG	0
Tabla 7.4 Frecuencia de códigos gral. de profesores principiantes			D. Gestión	TRAG	0
			D. Gestión	DEG	0

Respecto de los profesores principiantes hemos podido observar la alta codificación de “Relaciones Interpersonales” (REL), del “Rol Docente” (ROL), de las “Concepciones Docentes” y de los “Aprendizajes informales” (APRE). Tanto las relaciones interpersonales con miembros más experimentados de la asignatura, como los aprendizajes informales de la docencia fruto de dichas relaciones, son las dos categorías que se mencionan de modo más vinculado.

En relación con la dimensión profesional queremos mencionar a la “Formación Inicial” y a la “Trayectoria Profesional” de tres de los cinco principiantes, frente a la “Formación Docente” que han tenido dos de ellos como titulación de base (Profesorado de Historia y Profesorado de Cs. de la Educación).

Por otro lado podemos observar también cómo un número interesante de segmentos han sido codificados con la categoría “Trayectoria en

investigación” (TRAI), esto se debe a que tres de los 5 principiantes (Ángeles, Pablo y Lara) han iniciado su desarrollo docente universitario con las funciones de docencia e investigación. Por último, la dimensión de Gestión ha sido nombrada una sola vez, como era previsible.

Dimensiones	Códigos	f
D. Docente\CDC	COA	147
D. Docente\CDC	EDI	107
D. Docente\CDC\CyC curr	CONA	99
D. Docente\CDC	COE	55
D. Docente\CDC\CyC discip	CACD	29
D. Docente\CDC\CyC curr	EVA	28
D. Docente\CDC\CyC discip	PCOD	22
D. Docente\CDC\CyC curr	OBEA	17
D. Docente\CDC\CyC discip	ESCD	17
D. Docente\CDC\CyC discip	FCOD	5

Tabla 7.5 Frecuencia de códigos CDC de profesores principiantes

En relación con las sub-categorías pertenecientes al CDC, podemos observar cómo los principiantes realizan numerosas referencias a los “Conocimientos y concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes” (COA), y es notorio cómo estas referencias se encuentran entremezcladas con su propia vivencia como estudiantes. Esta última cuestión será trabajada en detalle dada la significatividad que tiene para la caracterización de este colectivo.

En segundo lugar encontramos relatos sobre las “Estrategias Didácticas” (EDI) en relación permanente con la Selección y Organización de los contenidos. Ambas categorías, se podría adelantar, están relacionadas con la categoría general “Relaciones interpersonales” (REL), dado que las decisiones de selección y organización de los contenidos, y las estrategias de enseñanza se toman junto con los docentes a cargo de las asignaturas.

Dimensiones	Códigos	f	Dimensiones	Códigos	f
D. Docente	TRAD	22	D. Profesional	TRAP	11
D. Docente	ROD	22	D. Profesional	FOP	7
D. Docente	COD	20	D. Profesional	FOI	4
D. Docente	GOA	19	D. Profesional	CUP	4
D. Docente	REL	17	D. Profesional	SIP	0
D. Docente	APRE	14	<b>Dimensiones</b>	<b>Códigos</b>	<b>f</b>
D. Docente	CUD	12	D. Investigación	CUA	23
D. Docente	FOD	10	D. Investigación	TRAI	19
D. Docente	COU	10	D. Investigación	COI	6
D. Docente	INDO	6	D. Investigación	DEP	3
D. Docente	PRE	4	<b>Dimensiones</b>	<b>Códigos</b>	<b>f</b>
D. Docente	EXDP	0	D. Gestión	CUPI	8
D. Docente	MOT	0	D. Gestión	TRAG	3
Tabla 7.6 Frecuencia de códigos gral. de profesores exper. 10-20			D. Gestión	COG	2
			D. Gestión	DEG	2

En relación con los profesores de mediana antigüedad podemos observar que en la dimensión Docente posee más segmentos codificados la “Trayectoria Docente” (TRAD), una de las categorías añadidas para este trabajo de tesis dada la incorporación de docentes con más trayectoria a la muestra. El “Rol Docente” y las “Concepciones docentes se ubican en segundo y tercer lugar; y aparece en cuarto lugar, otra de las categorías incorporadas recientemente “Gestión y Organización de la asignatura” (GOA). Esta categoría, que recogió las declaraciones vinculadas a esa tarea nos insta a recordar que entre los profesores de mediana experiencia se encuentran dos profesores a cargo de su asignatura (Historia e Informática) y dos profesores de trabajos prácticos con un rol docente principal dentro de su asignatura (Odontología). Estas características concretas serán trabajadas en el análisis cualitativo.

La dimensión de “Investigación” y la dimensión “Profesional”, con sus respectivas categorías, son dimensiones que en este colectivo se orientan hacia uno u otro origen profesional. Tres de los cuatro docentes (Odontología e Informática), con diferentes matices se orientan principalmente hacia el desarrollo profesional, y una docente (Historia) tiene un desarrollo abundante en materia de investigación disciplinar.

La dimensión de “Gestión” tiene mayor presencia en este colectivo, pero sobre todo en lo que se refiere a declaraciones en torno a la “Cultura Político-Institucional” (CUPI) y no tanto a declaraciones de la propia “Trayectoria en Gestión” (TRAG).

Dimensiones	Códigos	f
D. Docente\CDC\CyC curr	CONA	43
D. Docente\CDC	COA	39
D. Docente\CDC	EDI	34
D. Docente\CDC	COE	30
D. Docente\CDC\CyC discip	PCOD	23
D. Docente\CDC\CyC discip	CACD	20
D. Docente\CDC\CyC discip	ESCD	15
D. Docente\CDC\CyC curr	OBEA	9
D. Docente\CDC\CyC curr	EVA	8
D. Docente\CDC\CyC discip	FCOD	5

Tabla 7.7 Frecuencia de códigos CDC de profesores experimentados 10-20

En relación con el CDC, los profesores de mediana antigüedad han realizado más declaraciones en torno a la “Selección y Organización de los contenidos” (CONA), a los “Conocimientos y concepciones de los aprendizajes de los estudiantes” (COA) y a las “estrategias didácticas” (EDI) empleadas. Como se puede observar, existe un mayor número de relatos vinculados a cuestiones curriculares y un menor número de relatos vinculados a conocimientos disciplinares de la asignatura. Sin embargo, es válido aclarar que esta caracterización es sólo mayoritaria, ya que vamos a ver más adelante una excepción (Historia).

Dimensiones	Códigos	f	Dimensiones	Códigos	f
D. Docente	COD	15	D. Profesional	TRAP	10
D. Docente	TRAD	11	D. Profesional	FOI	1
D. Docente	GOA	11	D. Profesional	CUP	1
D. Docente	COU	11	D. Profesional	FOP	0
D. Docente	APRE	10	D. Profesional	SIP	0
D. Docente	REL	10	<b>Dimensiones</b>	<b>Códigos</b>	<b>f</b>
D. Docente	ROD	7	D. Investigación	TRAI	12
D. Docente	FOD	7	D. Investigación	DEP	8
D. Docente	INDO	6	D. Investigación	CUA	4
D. Docente	CUD	5	D. Investigación	COI	3
D. Docente	EXDP	3	<b>Dimensiones</b>	<b>Códigos</b>	<b>f</b>
D. Docente	MOT	0	D. Gestión	TRAG	9
D. Docente	PRE	0	D. Gestión	CUPI	3
Tabla 7.8 Frecuencia de códigos gral. de profesores experimentados +30			D. Gestión	COG	0
			D. Gestión	DEG	0

Las dos profesoras de mayor experiencia no plantean grandes diferencias cuantitativas respecto de las categorizaciones generales de los segmentos, no así cualitativas, como veremos más adelante.

Podemos observar que en la dimensión docente la categoría “Concepciones Docentes” (COD) es la más utilizada, junto con la “Trayectoria Docente” (TRAD) y en tercer lugar la referida a la “Gestión y

Organización de la asignatura” (GOA) junto con referencias al “Contexto Universitario” (COU). Respecto de estas dos últimas categorías, quisiéramos mencionar su vinculación con los “Aprendizajes Informales” (APRE), ya que la conexión que mantienen con el contexto universitario nacional e internacional, les permite “aprender” de otros referentes universitarios sobre la gestión y organización, por ejemplo, de sus propios programas de estudio. Esta relación también está presente en una de las profesoras de mediana antigüedad (Historia).

Respecto de la “Trayectoria profesional” (TRAP) y la “Trayectoria en Investigación” (TRAI) podemos mencionar que ambas docentes tiene desarrollo en las dos dimensiones correspondientes. Y en relación con la dimensión “Gestión” se puede observar que los relatos son numerosos en relación con sus propias trayectorias (TRAG), contrariamente con lo observado con el colectivo anterior.

Dimensiones	Códigos	f
D. Docente\CDC\CyC curr	CONA	14
D. Docente\CDC\CyC discip	PCOD	13
D. Docente\CDC	COE	12
D. Docente\CDC\CyC discip	CACD	10
D. Docente\CDC	EDI	10
D. Docente\CDC	COA	6
D. Docente\CDC\CyC discip	ESCD	2
D. Docente\CDC\CyC discip	FCOD	1
D. Docente\CDC\CyC curr	OBEA	1
D. Docente\CDC\CyC curr	EVA	0

Tabla 7.9 Frecuencia de códigos CDC de profesores experimentados +30

En relación con el CDC de las profesoras de mayor antigüedad queremos señalar esto que ya puede percibirse en el conteo de segmentos, y que va a ser claramente desarrollado en los análisis cualitativos. Las docentes en estudio presentan en sus relatos construcciones complejas en las que se vinculan conocimientos y concepciones disciplinares con las curriculares. Las declaraciones se desarrollan relacionando constantemente ambos tipos de conocimientos y concepciones. Esto se puede apreciar de un modo cuantitativo en la tabla 7.9 en la que la frecuencia para ambas categorías y sus correspondientes sub-categorías es muy cercana.

#### 7.3.4. Análisis cualitativo de las categorías y dimensiones

En este apartado trabajaremos exclusivamente con el núcleo de análisis del estudio: la interpretación cualitativa de los datos recogidos. Para ello, avanzaremos sobre el análisis interpretativo de los diferentes casos incrustados de estudio, para poder comprender cómo el conocimiento profesional docente se orienta hacia determinadas dimensiones configurando una identidad profesional particular.

Se analizarán en todo momento las 26 categorías generales y la categoría CDC junto a sus 10 sub-categorías de segundo y tercer orden, sumando al análisis la caracterización general de las clases observadas y sus micro-entrevistas.

Se presentarán, por último, las relaciones con las categorías generales, con las sub-categorías (relaciones internas) y una caracterización de este conocimiento que sintetice lo analizado en cada caso.

##### 7.3.4.1.1. El caso de Informática

Recordamos que el caso de Informática está constituido al momento del estudio, por el equipo de la asignatura “Programación IV” de la Licenciatura en Sistemas de la Información de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la UNNE. Conformado por tres miembros: **Carla**, profesora adjunta, a cargo de la asignatura, con 12 años de antigüedad en la docencia; **Oriana** y **Andrés**, auxiliares docentes, a cargo de trabajos prácticos, con menos de cinco años de docencia universitaria.

##### 7.3.4.1.1.1. Análisis de las Dimensiones Profesional, Investigación, Gestión y Docente, su caracterización e interacciones

###### - La dimensión “Profesional”: sus rasgos, formación y actualidad

Las preguntas, orientadas a trabajar esta dimensión, se realizaron principalmente en la primera entrevista; sin embargo, los protagonistas de este caso incrustado la referenciaron continuamente. Iniciamos este análisis



cualitativo desde la mirada que tienen estos profesores de su cultura profesional (CUP), para ir avanzando con categorías más concretas.

Entienden que la misma es de fácil acceso en el contexto cercano, en el sentido que rápidamente se puede conseguir trabajo “de informático”, aunque para tareas escasamente remuneradas. Consideran a la cultura como “pragmática”, esto significa que las características de las actividades profesionales que se realizan siempre responden a aquellos productos o procedimientos que ‘funcionan’ o son ‘útiles’ en el mercado en ese momento específico. El razonamiento que desarrollan vendría a ser que: mientras determinados conocimientos y procedimientos funcionen de manera más fácil, y sean útiles para cumplir los objetivos que se les demanda se sostienen en el mercado, y extienden de manera hegemónica.

Respecto al modo de trabajo plantean que, por un lado, se trabaja en equipo, pero por otro, reconocen las dificultades que los informáticos tienen para hacerlo, además mencionan en reiteradas ocasiones, que el informático debe aprender las innovaciones, o aquello que desconozca, de manera solitaria en el contexto laboral (esto último lo trabajaremos más adelante y en conexión con otras categorías). A su vez, sostienen que en su cultura profesional, el informático se encuentra inserto en un sistema jerárquico y horizontal, en diferentes organizaciones; y que esto le reporta dificultades de adaptación que tratan de sortearse con determinadas propuestas didácticas.

En general los entrevistados se autodefinen primero como informáticos o como Licenciados en Sistemas, y también lo hacen de la misma manera con los demás miembros del departamento. En función de esto es que todo aquello que sucede en su CUP influye directamente sobre sus otras actividades laborales, estableciendo relaciones con la docencia y la investigación desde la CUP, esto se puede apreciar en los siguientes segmentos:

*-“...lo que tenemos que hacer nosotros es enseñarles a programar en Java o enseñarles a armar en tal lenguaje, ¿por qué? porque el mercado exige eso, porque nuestro egresado necesita trabajar. O sea, el objetivo de quien sea Licenciado en Sistemas es salir a trabajar, no salir a hacer investigación, ¿está?... él tiene que salir a laburar de agente de sistemas, de gerente de área, como ejemplo. No es que va estar en un grupo de investigadores, el egresado en sistemas va a tener que salir programador y tiene que tener sus conocimientos en análisis y diseño; más que nada tiene que ser un especialista en los lenguajes tecnológicos...”*

.Más adelante en el mismo segmento:

- *“ninguno de nosotros somos puramente investigadores ni puramente docentes, entonces nosotros venimos con el perfil de que venimos del campo laboral y conocemos el campo laboral y sabemos que parte del contenido no es tal... podemos obviarlo...” (IA - 119).*

En relación con las categorías de formación inicial y permanente, los tres sujetos plantean características similares: son todos egresados de la facultad, Carla con el título anterior de “Experto” y Oriana y Andrés con el título de Licenciado en Sistemas, en líneas generales, no han finalizado sus estudios de grado en los cinco años estipulados en los planes de estudio correspondientes, siendo la única nota distintiva el mayor o menor tiempo que existe entre la aprobación de las asignaturas y la presentación del trabajo final o tesina de la carrera:

- *“... terminé de cursar y empecé el trabajo este, me agarró justo la etapa en la que empecé a hacer la tesis...me pasé dando vueltas de oficina en oficina, viendo quién me daba una entrevista y si me dejaba hacer algo; todo el año perdido...” (IO- 7/9)*

En su totalidad han iniciado y se encuentran cursando una Maestría que ha resultado central para el desarrollo de la asignatura (Maestría en Ingeniería del Software) ya que a partir de ella pudieron construir conocimientos centrales vinculados a las características y a la producción disciplinar específica (o paradigma de programación como ellos denominan: “Programación sobre Objetos”), según su percepción, en colegas del departamento:

-*“Yo estoy desde el 2006 en la cátedra y en este año... todo el equipo comenzamos a cursar esta maestría donde aprendimos un montón de cosas... Es esa maestría aprendimos muchísimo (...) Yo en realidad ya estaba interesada antes en esta asignatura, que a raíz de un curso que hice de Orientación a Objetos, porque ya antes había hecho varios cursos. Pero incluso en ese momento, me doy cuenta mirando hacia atrás, que yo fui creciendo y aprendiendo, cambiando y evolucionando en el paradigma, y que... hasta el día de hoy. El cambio muy sustantivo fue con la maestría, pero a partir de ahí nosotros seguimos evolucionando y aprendiendo cosas (PC-20-23)*

- *“durante el transcurso de la Maestría, la mayoría de los compañeros de la Maestría somos profesores o ex alumnos de la carrera, y nada, la Maestría además de brindarnos todo el conocimiento que nos brindó, nos brindó también un espacio en el cual juntarnos y formar grupos, y ver que están haciendo los colegas más nuevos, los colegas más viejos, se mezcló, eso estuvo bueno porque se mezcló mucho, hay colegas que hace 20 años que están en el ruedo y había colegas que hacía 3. Se mezclaron dos o tres generaciones, hay gente que pegó cero onda en nada [que no se integró en nada], pero hay gente que sí que se pudo integrar” (IA – 41).*

Una relación interesante que podemos adelantar, es la establecida a partir de esta categoría (FOP), ya que algunos de los contenidos desarrollados en la Maestría fueron incorporados como actualizaciones en los contenidos de la asignatura. En los tres sujetos también se comenta cómo a partir del desarrollo de la misma se alcanzó a comprender un conocimiento que hasta el momento no se había realizado. Más adelante apreciaremos en mayor detalle la influencia de la dimensión profesional en la dimensión docente.

Regresando exclusivamente a la dimensión profesional, respecto de la trayectoria y situación profesional, quisiéramos señalar que todos los entrevistados han iniciado sus actividades laborales en el campo profesional antes de finalizar su formación inicial, esta es una relación que se mantiene permanente entre los códigos FOI y TRAP.

*-“... Surgió una oportunidad en Buenos Aires a término, yo no quería dejar la facultad, eran sólo seis meses y tenía que sacrificar el último cuatrimestre de la carrera; así que dije ningún problema, me fui con unos compañeros y bueno, lo hicimos y volvimos” (A1 – 3).*

*-“...y en ámbito profesional antes de recibirme ya, yo empecé a hacer trabajos particulares de desarrollo de sistemitas a medida, incluían base de datos...” (IO-3).*

*-“...yo me recibí y cuando me recibí ya estaba trabajando, es más, yo empecé a trabajar desde el segundo año de la carrera. Era una beca de trabajo y entré a trabajar al Centro de cómputos de la provincia...”(IC-4).*

Sus actividades profesionales han sido variadas y pertenecientes tanto a organismos gubernamentales como a organizaciones privadas pequeñas y medianas. En la actualidad, los dos principiantes tienen su mayor dedicación en el ámbito profesional y su menor dedicación en la universidad, como docentes. Sólo la adjunta de la asignatura obtuvo su dedicación exclusiva recientemente he hizo una elección por la universidad:

#### **- La dimensión “Investigación”: sus características y concepciones**

Como se hizo mención en la presentación general del apartado, las preguntas orientadas a la investigación se realizaron principalmente en la primera entrevista, pero en oposición al aspecto profesional los protagonistas de este primer caso que estamos analizando prácticamente no la referenciaron en las posteriores entrevistas.

Podemos afirmar que la dimensión “Investigación”, ha sido la que menor presencia ha tenido en los tres sujetos. Comenzaremos analizando

las descripciones que realizan respecto de la cultura académica dentro de la disciplina, sus concepciones respecto de la investigación y, por último, las afirmaciones y negaciones que realizan respecto de sus trayectorias y posiciones actuales como investigadores.

A la cultura académica del departamento de informática la definen mayoritariamente por su negación: “lo que no somos”, “lo que no tenemos”.

Los entrevistados no reconocen investigadores formados ni grupos consolidados de investigación en la disciplina en su entorno universitario.

Mencionan que algunos de los miembros del departamento con más antigüedad se encuentran realizando o finalizando recientemente sus tesis doctorales o de maestrías, y, pocos de ellos, participan en equipos de investigación de otras disciplinas o en equipos multidisciplinares. Sólo la profesora adjunta menciona su reciente incorporación al mundo de la investigación acompañando a colegas más experimentados:

*“Presentamos un proyecto de investigación, con Lali [colega más experimentada], nuevamente. Encima, las condiciones que tenés que cumplir para tener un proyecto... es bastante difícil entrar a este mundito de la investigación. Conseguimos un director, que no es local, porque acá no teníamos nada que cumpla las condiciones para director de proyecto. Y en todo ese transcurso comenzamos a conectarnos con gente de otras universidades (...) y es muy difícil... Nosotros... es un círculo vicioso, porque no podemos empezar porque no tenemos antecedentes, pero nunca vas a tener antecedentes si no podes empezar. Así que para nosotros fue muy difícil. Yo recién ahora estoy categorizada en la categoría más baja... pero, cómo iba a acceder si no tenía nada y no tenía manera de acceder... Pero lentamente estamos empezando a dar estos primeros pasos, porque si vos no estas en un proyecto no podes ser directora, pero si no sos directora no podes tener proyecto, y ahí...” (IC-23/27).*

Como se puede apreciar, cuestionan que el departamento esté centrado en la docencia y que algunos miembros posean una visión limitante respecto de la investigación en informática, visión que se argumenta sobre la imposibilidad de investigar en la disciplina, dadas las condiciones económicas del contexto regional y nacional:

*“... acá hay otra estructura mucho más tradicional todavía... [muchos profesores] piensan de que no existe el ámbito de investigación en informática...no tenemos así como investigación, porque ¿qué vamos a investigar nosotros?...no podemos investigar, ¿por qué no podemos investigar? y porque nosotros estamos en el Tercer Mundo, y en el interior del Tercer Mundo, entonces ¿para qué vamos a investigar?...¿qué tenés que hacer? Y no bueno, esperá nomas, en algún momento vas a poder levantar cabeza” (AI – 81/89).*

Más allá de este panorama “académico” los profesores principiantes mencionan que existen casos miembros con mayor antigüedad a quienes les interesa y se ocupan de ir cambiando las características antes mencionadas, entre ellos ubican a la adjunta de su asignatura, Carla; pero también resaltan su limitado número.

Por otra parte, la mirada de Carla se complementa con la de Andrés y Oriana al reconocer que con un grupo de profesores están intentando ‘cambiar las cosas’.

Este contexto académico se relaciona con las concepciones que también los entrevistados principiantes manifiestan respecto de la investigación: consideran a la misma como una actividad sumamente exigente y compleja, lejana a ellos:

*“No de investigación nunca hice nada, tuve ganas pero me parece algo tan oscuro...” (OI – 27)*

*“Bueno, a ver, creo que estoy muy lejos de esa parte de investigación, de cómo es que surgen las ideas...” (PA – 7)*

Por otro lado, y en relación con la dimensión “docente” mencionamos que en ocasiones “investigar” es considerado como equivalente a buscar bibliografía actualizada para incorporar a la asignatura.

La trayectoria en investigación es escasa y tiene que ver con las investigaciones realizadas para sus tesinas de grado o posgrado (esta última en uno de los casos), o la participación como apoyo técnico en otros equipos:

*“después como trabajo, nunca hice ningún tipo de trabajo de investigación serio mas allá de mi Tesis y si querés también en lamitad de la carrera se hace un trabajo monográfico de algún producto o alguna tecnología, nosotros habíamos investigado sobre una herramienta que se llama: libros electrónicos, en ese momento lo único que tenías parecido a los Power point, en el cual podías ponerle imágenes pero no podías ponerle sonidos y demás que era lo que se podía en ese momento...”(AI – 67)*

Es válido aclarar entonces que al momento de la entrevista dos de los sujetos no participaban en ningún equipo, y sólo la adjunta es miembro de un proyecto de investigación del departamento.

Nos llama la atención el lugar relegado que tiene la dimensión, situación que plantea un rasgo distintivo en este colectivo de docentes y que ellos generalizan al departamento.

Consideramos llamativo que al momento del estudio no haya un doctor en la disciplina en todo el departamento y relacionamos esta ausencia como posible causa de la falta de grupos de investigación específicos. Más adelante también relacionaremos esta dimensión con los componentes disciplinares del CDC.

#### **-La dimensión “gestión”: sus características y concepciones**

Esta dimensión es aún más relegada que la anterior, sólo la profesora adjunta realiza diferentes menciones de la misma y reconoce que ocupando diferentes cargos de gestión dentro del departamento ha podido acceder de manera más fácil a las autorizaciones para realizar iniciativas extracurriculares. Ese es el aporte que ella entiende que los cargos de gestión brindan, además de sentirse demandada por el contexto para este tipo de tareas por tener una dedicación exclusiva en la universidad:

*“La gestión sí, porque por ahí desde la docencia había cosas que yo quería hacer, ganas, ideas, y no se pueden llevar acabo si no hay un apoyo de la gestión, o el poder tomar la decisión de hacer tal cosa: articulaciones, talleres... cualquiera de esas cosas es más difícil hacer solamente desde el cargo de docente que si uno está en otro nivel de gestión. Como Coordinadora de Área por ejemplo, yo ya puedo generar proyectos...en gestión tarde o temprano terminas cayendo...Porque... no es mi función ni nada, pero soy la que estoy acá, porque tengo una mayor dedicación; y ese es el concepto por ahí de que el que tiene una mayor dedicación tiene que hacer todo. Ahora yo estoy de vicedirectora del departamento y estoy como coordinadora de área...” (IC-29/33).*

#### **-La dimensión “docente”: características generales y aprendizaje profesional**

Como hemos señalado anteriormente, dada la complejidad y cantidad de categorías generales hemos agrupado las mismas en función de sus relaciones para un mejor tratamiento.

##### **-Los contextos y las relaciones (COU, CUD, REL, GOA)**

Respecto del contexto universitario, se menciona cierta desilusión del mismo por parte de los profesores principiantes del caso, debido a las relaciones de poder y a los intereses y manejos que se desarrollan:

*“...una de mis grandes desilusiones con la Universidad en relación al ambiente universitario, porque para mí el ambiente universitario era impoluto, de forma autárquica y después me vengo a dar cuenta de*

*que no era tan así. Que aquí también hay política, también hay muchos celos profesionales, yo pensaba que eso no era del ambiente puramente investigador, ¿viste?, científico investigador, que sabía que existía yo también, pero no, había sido que nosotros también tenemos eso, que no somos tan investigadores” (IA – 49)*

Entre las caracterizaciones sobresalientes encontramos que los mismos sujetos que habían sido mencionados como aquellos que intentan dar otra orientación a la investigación, son también los que los aconsejan sobre tomar cursos en docencia.

Las relaciones formales entre los docentes del departamento y nuestros entrevistados son escasas. Dada la organización por áreas que tiene la carrera, las reuniones de departamento se realizan con los responsables de áreas y estos comunican las novedades a los titulares y así sucesivamente, hasta llegar al último nivel de la carrera docente: el auxiliar:

- [el departamento de informática de la UNNE] “...en este momento un abismo, desde que cambió el director de Informática jamás hubo una reunión inter-cátedra, reunión de docentes del área de Informática nunca tuvimos. Por ahí te enterás por otros las cosas, a mí me dijeron que el año que viene cambia el programa de mi materia, ¿Por qué? porque se juntaron cuatro y pensaron en cambiar. Está bien, las decisiones se las tienen que tomar, por ahí una reunión multitudinaria complica un poco, pero tampoco es tomar por tu cuenta nomás las decisiones, hay decisiones que creo que se las debe pensar con todos, y en este momento ese tipo de reuniones no hay. Para mí el área de informática como docente, no es muy abierto. Había reuniones que no eran tan multitudinarias, pero los que no venían no sabían de que se habló” (PO – 81).

Más allá de este mecanismo formal, los principiantes manifiestan tener muchas reuniones de asignatura, donde la profesora a cargo organiza y explica la orientación de la misma. También sostienen que mantienen relaciones informales con profesores de otras asignaturas correlativas a la propia. Se producen conversaciones informales en las que se comentan sobre la selección y organización de los contenidos, y la importancia que le asignan a alguno de ellos.

Hacia el interior de la asignatura, los sujetos manifiestan que las decisiones las toma principalmente la adjunta de la misma, y en ocasiones en conjunto con todo el equipo de cátedra, sin desconocer que las decisiones generales sobre diseño y desarrollo, recae sobre aquellos que se encuentran en una jerarquía superior. Esto también puede verse en la mirada de Carla sobre la “Gestión y organización de los contenidos”

*-“... cuando empecé a trabajar con ellos [equipo docente] (...) llamando a reunión, reuniéndonos permanentemente, planificando, haciendo cumplir la planificación, asegurándome de que le lleguen los objetivos, de que todos tengamos un objetivo común, de que todos aportemos a ese objetivo. Y yo realmente, hoy en día me doy cuenta (...) que ya puedo delegar cosas en los chicos porque estoy segura de que todos tenemos bien definido nuestros objetivos” (IC-41).*

Las actividades de los principiantes van, de ser apoyo de los JTP, a estar a cargo de un grupo de Trabajos Prácticos o de los Laboratorios (una versión singular de las “tutorías” habituales). También sostienen tener, en mayor o menor medida de acuerdo a cada uno, posibilidades de realizar sugerencias bibliográficas o proponer guías de los trabajos prácticos:

*“...siempre colaboro con las JTP que dan la clase, y yo colaboro ayudando a los alumnos, tal vez dando algún ejemplo, pero no estando a cargo de algún curso. Yo siempre voy, y colaboro en lo práctico en los ejercicios por ahí, armando alguna parte de un parcial, pero dándoselos a los JTP que se los acomodan. Bueno lo único que sí estoy a cargo de grupos fue en el Laboratorio... (OI -36).*

Y como vimos párrafos arriba, en relación con la gestión, la actividad de la profesora adjunta con dedicación exclusiva es múltiple y numerosa más allá de la asignatura.

Volviendo a las relaciones interpersonales dadas las respuestas, los docentes del caso, mantienen una reducida (en cantidad de personas) red de relaciones dentro de su contexto departamental concreto, sin embargo, su nivel de influencia será trabajado en apartados siguientes debido a la conexión directa con otros códigos. Si podemos adelantar, que las relaciones interpersonales de los tres miembros del equipo son absolutamente formativas. Dicho esto, pasamos a la siguiente caracterización.

#### **-La formación docente formal e informal (FOD y APRE)**

Los relatos sobre la formación docente formal son escasos, los sujetos han realizado dispersos cursos de posgrado relacionados con la docencia, específicamente sobre cuestiones institucionales de la universidad, curriculares referidas al plan de estudio y de estrategias didácticas:

*“... ¿mío?... formal nada, lo máximo que hice fue creo que un par de cursos acá en la Facultad, porque nos decían: che, es importante que hagan esto, vamos a hacer esto... a pesar de que esto te revienta [molesta], bueno vamos... entonces yo el año pasado creo que fue, no me acuerdo cuántos cursos te hice, porque decían: che ¿vos vas a hacer?, y bueno vamos. Por ahí más cursos de informática, porque*



*todos estos cursos de pedagogía y eso... se hacen en Resistencia lo cual me limita todo [él trabaja en Corrientes]... (IA – 123).*

El hincapié en su aprendizaje docente está puesto en lo informal y en la experiencia personal. Los principiantes recuerdan a sus propios profesores de grado, tanto a aquellos que toman como modelos a imitar, como a aquellos a quienes consideran los “malos profesores” y los recuerdan para no parecerseles. La adjunta comenta la influencia que tuvo y tiene en su práctica docente una colega que fue quien la acercó de nuevo a la universidad. Nuevamente los aprendizajes informales se vinculan a las relaciones interpersonales. Los tres docentes también recuerdan a algunos docentes de posgrado, externos a la facultad, que surgen como modelos positivos.

Los principiantes no pueden dar cuenta de cómo ni cuándo se fueron produciendo los cambios en su práctica docente, pero sí reconocen que fue la “Práctica” la que los formó y se ven como “aprendices más crecidos” y “seguros” que en el primer año:

*-“...la seguridad, uno no parece ser veinte años más que el alumno...sí, además, pasa que uno, yo los trato igual, porque qué se yo, les llevo diez años, tampoco diez o quince años más es muy grande pero, yo los trato de igual a igual y a veces hay algunos que se confunden, porque uno les da un poco de confianza piensan que ya está, y hacen los que ellos quieren y nada que ver. Aprendí en el momento, y dije, bueno, me pongo dura, acá se acabó, soy la profesora y vos me tenés que respetar, si te digo que no es no, esa también es la enseñanza que viene con el tiempo y la práctica” (IO – 69)*

#### **-Los inicios (EXDO e INDO) y su rol actual (ROD)**

Los tres profesores, se iniciaron como docentes en la universidad y no poseen otros antecedentes docentes por fuera de la institución. Sus experiencias previas se remiten, en su totalidad, a los períodos en los que fueron “ayudantes-alumnos”, invitados por un docente de una cátedra o por recomendaciones de pares. En general han tenido experiencias en paralelo en más de una asignatura, y en la actualidad, alguno de ellos aún forma parte de equipos docentes de diferentes materias.

En general, los principiantes desarrollan pocas clases teóricas, sólo cuando la adjunta se los solicita o asigna (esta división entre clases teóricas y clases prácticas está muy marcada en la asignación de roles funciones). Reconocen que en las clases de los prácticos también se desarrollan aspectos teóricos, que se retoman de las clases “de los teóricos” o que se

desarrollan por primera vez allí, sin embargo, son contadas estas ocasiones.

Consideramos que esta característica de su rol docente actual genera también una orientación determinada en el desarrollo del CDC de los principiantes. Esta fuerte delimitación entre teoría y práctica que existe en el dictado de la asignatura del plan de estudios de la carrera, que ubica, no por casualidad sino por significaciones epistemológicas sobre la teoría y la práctica de un conocimiento, a los docentes principiantes en el desarrollo de los Trabajos Prácticos genera un mayor desarrollo del conocimiento disciplinar desde su dimensión práctica y procedimental. Sostenemos que esta característica, si bien, será retomada más adelante y refrendada por las caracterizaciones y conexiones que se establecen con los conocimientos y las concepciones disciplinares del CDC, es una nota distintiva del nivel universitario.

A diferencia de lo que interpretamos que sucede con los adjuntos o titulares, ya que ellos poseen la visualización total de la asignatura y los objetivos completos hacia donde quieren orientarla.

Sin embargo mantienen la distinción entre teoría y práctica de un conocimiento, junto con valoraciones que jerarquizan la primera respecto de la segunda, que también es característica central de planes de formación profesional en diferentes campos del conocimiento. Esta distinción que evidenciamos en los planes de estudio, trasciende los diseños, y se instala en las concepciones y prácticas docentes que se traducen en la asignación de roles según la jerarquía.

#### **-Las concepciones, motivaciones, preocupaciones y problemas sobre la docencia (COD, MOT y PRE)**

Las concepciones que poseen nuestros sujetos están muy relacionadas con el contexto profesional en el que se desempeñan. Desde ese contexto, ellos se figuran la docencia y la practican. Por lo tanto, perciben al “buen docente” como aquel que es coherente en su práctica docente y en su práctica profesional: un buen docente es aquel que hace lo que enseña y viceversa. Es aquel que “le anticipa” al estudiante lo que va a suceder en el trabajo y le da las herramientas para que luego pueda ser exitoso y puedan cumplir con las exigencias de ese mundo profesional.

*-“De la vida profesional, ni qué hablar, porque cuando vos le estás pasando algún concepto teórico... y tenés un ejemplo de la vida real para darle no hay nada mejor, porque primero que es más visible para el alumno, y segundo que desde el vamos le estas acercando al alumno a la vida real, al decirle que esto que le estamos explicando no es pura teoría, no es en el ámbito de la universidad nomás, esto se usa afuera, cómo se ve afuera, qué necesidad tiene, por qué ustedes necesitan saber esto...”(IC-31).*

Por otro lado, le atribuyen a la docencia características personales, queriendo significar que dependiendo de estas características se encuentran los estilos de docente.

Entre las concepciones sobre la docencia encontramos ésta que ubica a la profesión de informático y a la docencia en lugares determinados de importancia. Nuevamente, podemos observar cómo la dimensión profesional representa la dimensión más fuerte y determinante en la práctica docente:

*-“Yo tengo un trabajo formal, fijate como te lo planteo, tengo un trabajo formal que es el de XX [empresa privada], lo otro [la docencia universitaria] es „hobby“. Y lo único que tengo que cuidar es que mi „hobby“ no le quite tiempo a mi trabajo, ¿está?, para que mi jefe no se enoje....así que empecé diez puntos a ayudar, con las limitaciones, o sea, yo ese trabajo lo encaré, ya te digo, como un „hobby“, tampoco como una fiesta, lo encaré también como que yo no enfrento a un alumno sino que yo enfrentaba a un casi colega. Entonces yo enfrentaba a un colega mío al que yo debía transmitirle mi experiencia” (AI 27/29)*

Más allá de lo anterior, podemos identificar al menos tres tipos de motivaciones para llevar adelante la tarea docente, en primer lugar, mencionamos a las motivaciones directamente relacionadas con los estudiantes: los motiva el ayudarlos, el relacionarse con ellos, y la posibilidad de marcar “un hito” en sus vidas. Por otro lado, también los motiva la posibilidad de mantener una línea disciplinar específica que no es de las hegemónicas en la carrera, y por último, los motiva la posibilidad de “devolverle” a la universidad algo que les brindó cuando estudiantes. Avanzando hacia las preocupaciones y problemas, sólo los dos principiantes tuvieron declaraciones en torno a esta cuestión y podemos señalar, que les preocupa considerablemente su actividad docente en función de la posibilidad de que todos sus estudiantes aprendan, les preocupa no “llegara todos”, y les preocupa mucho que aquello que enseñan les “sirva” realmente. Otra de las cuestiones que mencionan es la cercanía en edad con sus estudiantes, y cómo esta cercanía puede generar,

que los estudiantes no los reconozcan como autoridad válida para enseñarles.

Entre sus problemas destacan el no funcionamiento del suficiente número de ordenadores para los estudiantes, las políticas de aprobación de las asignaturas, consideradas excesivamente fáciles, y el no estudio de los contenidos por parte de los alumnos, que en algunos casos los lleva a cometer errores en aspectos específicos de su formación.

Podemos observar, como característica que se reitera en estas dos últimas categorías, la figura del estudiante, ya sea como motivación o como preocupación. Este 'otro' educativo se encuentra muy presente en los relatos de los tres profesores.

#### *7.3.4.1.1.2 Las relaciones entre los códigos generales*

En este apartado analizaremos las relaciones de intersección de los segmentos codificados en las 8 entrevistas realizadas a los sujetos<sup>21</sup>.

Para facilitar la tarea hemos utilizado la herramienta de "Recuperación de textos" que brinda MAXQDA y hemos trabajado sobre los 26 códigos generales con las funciones de "Intersección" y de "Intersección (conjunto)", que se han explicado anteriormente.

Aquellas intersecciones de códigos más frecuentes en los tres sujetos en estudio tienen que ver con la fuerte relación que mantiene la "Formación Inicial" (FOI) y la "Trayectoria Profesional" en primer lugar; el "Aprendizaje Informal" (APRE) con las "Relaciones interpersonales" (REL) y estas últimas con el "Rol Docente", cuestiones que fueron adelantadas cuando se trabajaron esos códigos. En los tres sujetos hallamos declaraciones sobre el rol docente desde el que se ubican y, a partir de él, la influencia de las relaciones interpersonales.

A medida que analizamos estas y las otras relaciones, iremos mostrando las redes de intersecciones de cada uno de los sujetos en las entrevistas, para finalizar con un breve comentario sobre las diferencias entre ellos.

---

<sup>21</sup> Se realizaron las dos entrevistas iniciales a los tres sujetos y se compensó la observación de clases con dos entrevistas temáticas a los sujetos principiantes por no poder observarlos. El análisis de las observaciones de clase de la profesora adjunta será trabajado en el apartado referido a CDC.

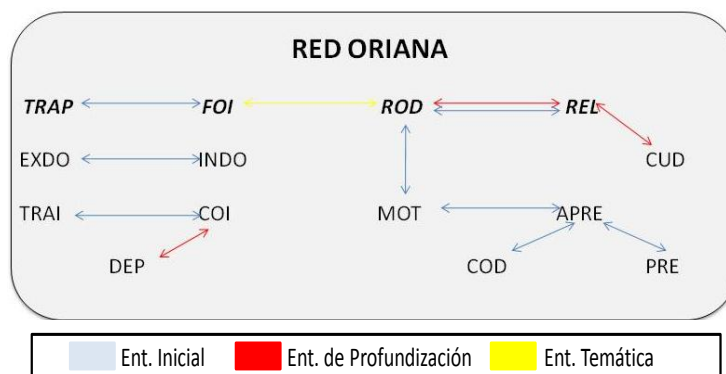


Figura 7.6 Red ORIANA. Interacciones de los cod. grals

Iniciamos el análisis observando la relación entre los códigos de “Formación Inicial” (FOI) y “Trayectoria Profesional” (TRAI), que aparece únicamente en las tres entrevistas iniciales, y refieren a segmentos en los que nuestros profesores relatan sus experiencias laborales previas a graduarse en la licenciatura.

La segunda intersección más frecuente es la relación entre los códigos “Rol Docente” (ROD) y “Relaciones interpersonales” (REL) que figura en las diferentes entrevistas y en los tres sujetos. Es válido mencionar que esta relación es mencionada más de una vez en cada sujeto. El contenido de estos fragmentos se vincula con sus actividades docentes dentro de la asignatura y la red de relaciones de poder que se estructuran al interior. En el caso de los principiantes las decisiones respecto de sus actividades siempre son supervisadas por otro miembro de la asignatura, ya sea un JTP o la propia adjunta de la cátedra, o, al menos, consensuadas. Los principiantes comentan cómo actúan concretamente en sus clases debido a algún aprendizaje fruto de la imitación o de la propia experiencia.

En el caso de la adjunta, la misma menciona en las diferentes entrevistas a una colega en particular, quien fue quien la trajo nuevamente a la universidad y ha sido “su guía” y “compañera” en las funciones de la docencia, la gestión y la investigación.

La siguiente intersección es nuevamente de la categoría “Aprendizajes Informales” (APRE), con la de “Relaciones interpersonales” (REL). Los segmentos que comparten estas categorías aparecen en las entrevistas iniciales de los tres sujetos y dan cuenta de los aprendizajes realizados a partir de las conversaciones, sugerencias o ideas de colegas de la misma o de otra asignatura.

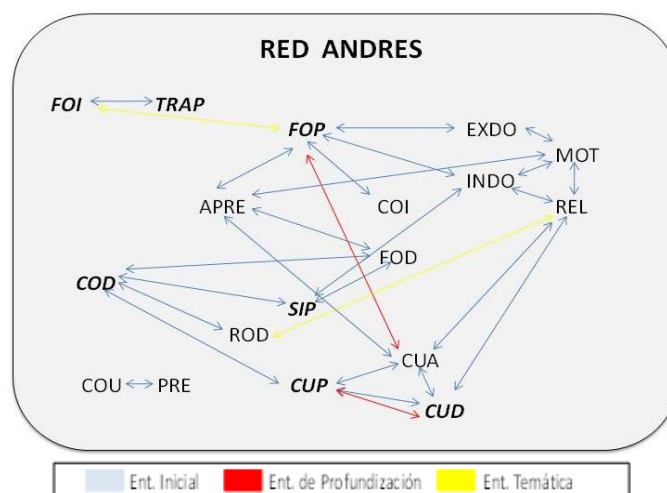


Figura 7.7 Red ANDRÉS. Interacciones de los cod. grals

Luego encontramos en los profesores principiantes relaciones entre “Aprendizajes informales (APRE) y Motivaciones (MOT). Las intersecciones pertenecen a entrevistas iniciales de los dos sujetos. El análisis del contenido de los segmentos nos muestra una serie de motivaciones, que ejercen influencia en su práctica docente actual, vinculadas directamente con aprendizajes informales relacionados con docentes de la carrera, cuando ellos eran estudiantes. A los sujetos los motiva la posibilidad de que los alumnos aprendan con ellos, de servirles de ayuda, de brindarles diferentes oportunidades; tal cual hicieron con ellos determinados docentes a quienes intentan imitar.

Avanzando en el análisis de las interacciones menos frecuentes referimos a las que se corresponden con las categorías de “Experiencia docente previa” e “Inserción docente”, en las que se manifiesta cómo se vinculan sus experiencias como ayudantes alumnos con las de los primeros años como docentes auxiliares en el contexto universitario.

Seguidamente mencionamos que los contenidos de los segmentos “Cultura Docente”, “Cultura Académica” y “Relaciones Interpersonales” son similares, debido a que los entrevistados expresan en tiempo futuro el interés de determinados miembros del Departamento de conformar equipos de investigación y de cómo los motivan a formarse en la disciplina y en la docencia.

La última de las interacciones contiene relatos vinculados a la “Formación Inicial” y a la Formación Permanente”; en los cuales se mencionan los aspectos similares que posee la licenciatura de la que son

egresados con una carrera de posgrado que algunos están cursando. En otro de los segmentos se menciona la comprensión de un contenido (pertenciente a la propia carrera de grado), a partir del desarrollo de éste en la maestría que dos sujetos llevan adelante.

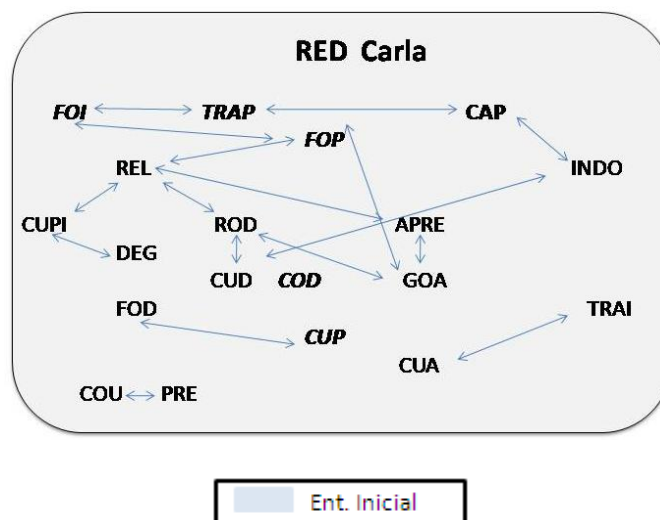


Figura 7.8 Red CARLA. Interacciones de los cod. grals

Observando las redes individuales, podemos identificar una mayor presencia de códigos de la dimensión docente, seguida por códigos ligados a la profesión y por último, las escasas relaciones en los que figuran los códigos sobre investigación y gestión. Además queremos señalar una diferencia sustantiva en la cantidad de conexiones de Andrés, respecto de sus otras colegas, incluida la profesora adjunta, al menos en las categorías generales, ya que veremos que la complejidad de las declaraciones sobre el CDC es mayor en Carla.

Por último, queremos explicitar que las categorías que más tienen vinculaciones con otras son las de: “Rol docente”, “Relaciones interpersonales” y “Formación Inicial” a su vez que son las tres categorías generales con las frecuencias más altas tomadas aisladamente: ROD=f31; REL=f26, FOI=f24.

En este sentido, y a partir de las interacciones que se produjeron entre estas tres categorías, reflexionamos sobre la importancia e influencia que tienen las relaciones interpersonales en la toma de decisiones para el ejercicio del rol en estos profesores.

Los segmentos que referenciaban alguna combinación de estos códigos daban cuenta de esto, mostrando, de algún modo el nivel de heteronomía que vivencia el profesor universitario en sus primeros años de ejercicio. Heteronomía que va disminuyendo a medida que la experiencia se va desarrollando. Recordemos que Carla tiene 11 años de antigüedad en la docencia pero hacía 5 años, al momento del estudio, que estaba a cargo de la asignatura. Esta construcción del conocimiento en torno a una asignatura “nueva” va a necesitar un análisis detallado posterior.

En cualquiera de las dos situaciones podríamos decir que en el inicio el profesor desempeña su rol fundamentalmente a partir del ‘afuera’.

#### ***7.3.3.4.1.3 Análisis de los componentes del CDC desde el planteo de la “asignatura”***

Iniciamos esta parte con el análisis cualitativo del CDC recordando que en las tres entrevistas se trabajó con los docentes sobre las características generales y específicas de las asignaturas en las que ellos se desempeñaban. Los niveles de concreción al respecto, culminaron en la tercera entrevista, en el caso de los principiantes, en la que debían relatarnos el desarrollo de un tema detalladamente, tal como es planteado para las clases con los estudiantes; y en las observaciones de clases y en las micro-entrevistas en el caso de la profesora adjunta.

Las codificaciones de los segmentos en los que se abordaban estos temas fueron tomando reiteradamente una forma que nos obligó a presentar otra organización para el análisis, detallaremos esto luego del siguiente código que pudimos trabajar aisladamente.

#### ***-El contexto específico en el que se inscribe la materia***

La categoría a trabajar es la de “Conocimiento y concepciones del contexto específico” (COE), esta categoría codificaba aquellos segmentos en los que se abordaban cuestiones del contexto educativo concreto en el que se desarrollan las asignaturas en las que se desempeñan los profesores en estudio.

La mayoría de los segmentos codificados abordan situaciones curriculares referidas a la asignatura en el plan de estudios de la carrera, las mayores y menores relaciones que se establecen entre asignaturas previas o posteriores del plan, ya sea por compartir, o no, objetivos de enseñanza,



contenidos específicos o relacionados, criterios e instrumentos de evaluación:

*-"La idea es que los alumnos en las materias vean, por un lado, un paradigma, por otro lado, el otro,... y después sólo cuando empiecen a hacer las materias de análisis encuentren sólo uno, pasa que por ahí se quiere, pero también no es bueno que el alumno aprenda un solo paradigma. Ya bastante nos cuesta porque tienen que trabajar dos distintos en el cuatrimestre, y lo ideal sería que ellos integren... Bastante disyuntivo digamos, sí, porque ellos a las cinco de la tarde se les enseña toda una forma y a las seis de la tarde ellos ya tienen que estar en limpio, y a muchos les cuesta dejar y desprenderse de la otra..." (PO -19/21).*

*-"Pero porque tampoco entra todo eso en un cuatrimestre. Y encima, en las asignaturas siguientes... porque yo te decía que nosotros hablamos de programación orientado al objeto, y después tenes el diseño orientado al objeto y el análisis orientado al objeto, que es lo que se ve en las asignaturas posteriores. Ellos por ahí... nosotros nos damos cuenta de que ellos no pueden ver porque no están viendo las otras cosas que hay y que nosotros tenemos visión más global..." (PC - 28).*

Como se puede apreciar, si bien en los mismos se caracteriza el contexto específico, los profesores también estaban haciendo referencia a determinadas concepciones de enseñanza y de aprendizaje que sostienen a partir de sus concepciones y características personales, referían también a otros estilos de enseñanza y de evaluación.

Continuando, comentamos que se abordan temas sobre los alcances de la cátedra en función del nivel (año) de la carrera en el plan de estudio, las diferencias entre el plan actual y los planes anteriores, y las diferencias entre los programas y dictados de la cátedra previos a su incorporación como docentes, y el programa y dictado actual de la misma:

*-[del plan anterior] "...fue un error, pero un error „grosísimo“ el haber acortado la carrera, la coyuntura lo pedía, no podía sacar un licenciado en cinco años porque la competencia nos comía cruda, pero se redujo cátedras fuertes se redujeron de anuales a cuatrimestrales y eso es lo que pasó, también tiene el lado positivo, hay otras cátedras que no eran tan fuertes, que nosotros no las usamos tanto digamos, que eran, yo me acuerdo del caso de lo que era Análisis Matemático II, yo tuve dos análisis matemáticos entonces yo aprendí a calcular una integral de tres variables y no sé qué... que el único lugar donde vos vas a usar ese tipo de operaciones matemáticas es en la mecánica de fluidos viste, entonces fue una victoria en ese sentido, en ese sentido, se redujo a dos matemáticas, pero también redujeron Bases de Datos a cuatrimestral, Laboratorio de Programación que antes era anual ahora es cuatrimestral..." (PA -69).*

Vuelven a surgir planteos relacionados con la relevancia del mercado laboral y de la formación de posgrado en las decisiones sobre la asignatura. Entre las influencias externas sobre la misma, también encontramos afirmaciones sobre las preferencias personales hacia determinados paradigmas que son incluidos en el programa de la materia. Las características particulares del departamento también son consideradas como contextos relacionados con la asignatura, y refieren a los concursos docentes y las circunstancias en las cuales se llevaron adelante y que establecen determinado plantel docente que toma decisiones. Una de las principiantes comenta sobre el manejo discrecional que hubo en el proceso de redacción del nuevo plan de estudio, al cual ellos no tuvieron acceso, y por último, la falta de intervención del departamento para una mejor articulación entre las asignaturas que queda en iniciativas locales:

*“Por ahí no se ve tanto la relación [entre asignaturas], pasa por cada uno, yo no sé si por ahí alguien concursó o algo, pero para mí es cosa del departamento articular como para poder establecer una mayor vinculación, yo por ejemplo, es más a nivel de paralelo, a ver qué se está trabajando y ver cómo poder articular, y también está entre todos, a algunos les cuesta” (OP – 90).*

*-“Entonces yo la invité [a profesora de cátedra correlativa], hicimos una guía de inter-cátedra en donde ella vino un día a la cátedra a mostrar un trabajo que hacen los alumnos en la otra asignatura, donde mostró todo lo que hay detrás, de dónde se comienza todo...Entonces yo les digo “esto” hasta donde ellos llegan, “desde acá parten ustedes en esta asignatura”. Como para por lo menos sepan que hay toda esta cosa detrás. Si bien no entienden todo lo que ella mostró, por lo menos saben que hay todo eso detrás...” (OC-29).*

El contexto institucional es mencionado como un entorno condicionante del dictado de la materia, específicamente sobre las políticas educativas institucionales que normativizan ciertas exigencias académicas, que nuestros profesores consideran muy flexibles, esta referencia al contexto se detiene en la facultad en los casos de los principiantes, como ya se mencionó antes, no encontramos otras referencias sobre el contexto universitario, que parecieran desconocer, prácticamente en su totalidad, como factor influyente. A diferencia de la adjunta que ha participado en procesos de evaluación y acreditación de la carrera a nivel nacional.

Se cuestionan las condiciones físicas de los laboratorios y la falta de recursos humanos ante la masividad del estudiantado; siendo ambas juzgadas como condicionantes negativos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Frente a estas cuestiones quisiéramos mencionar que aquellos relatos referidos al contexto curricular específico por parte de los principiantes provienen, en gran parte, de su experiencia y conocimiento como estudiantes de la carrera, o de las consultas en clases a los estudiantes actuales, esto se evidencia en los comentarios de los propios principiantes, y en las relaciones que mantienen los mismos con determinadas personas del departamento, y no con la mayoría de los miembros, relaciones que serían necesarias para dar cuenta del vasto conocimiento curricular que evidencian. Entendemos que estos principiantes universitarios, al tener tan cerca en el tiempo las vivencias de la carrera como estudiantes, se ubican perfectamente en este entorno específico y, desde él, operan, ahora como profesores.

Una vez planteado lo anterior, pretendíamos continuar con el análisis de las siguientes categorías, distinguirlas y separarlas como lo veníamos haciendo, sin embargo, al momento de intentar hacerlo, nos dimos cuenta de las características generales (en la totalidad de las entrevistas), que la codificación de estos segmentos había tomado.

Volvimos a mirar detalladamente el mapa de las codificaciones y tomamos conciencia de que aquellos segmentos correspondientes a los conocimientos y concepciones disciplinares podían ser en principio aislados para su análisis, pero que necesitábamos verlos también en relación con los componentes curriculares. Además, al avanzar sobre los Conocimientos y Concepciones curriculares, pudimos observar que en su gran mayoría estaban: en superposición total, o en intersección o en cercanía notable entre ellos. En el intento de realizar un análisis por códigos nos figurábamos el absurdo que se planteaba ya que inevitablemente se referenciaban mutuamente.

Es por ello que decidimos avanzar en el análisis desde otra organización: trabajaremos los segmentos básicamente a partir de las relaciones que se establecen entre los códigos (sólo en algunos casos referidos a lo disciplinar, hemos podido trabajarlos aisladamente), y presentaremos en primer lugar las relaciones que se establecen con las categorías generales de las cuatro dimensiones, en segundo lugar las consideraciones disciplinares y en tercer lugar las curriculares.

#### ***-Relaciones entre el CDC y las categorías generales***

Las relaciones entre los componentes del CDC se realizan principalmente con cuatro de estas categorías, y en el siguiente orden de importancia según su frecuencia: "Cultura Profesional" (CUP) y "Trayectoria

Profesional” (TRAP), pertenecientes a la D. Profesional; “Relaciones Interpersonales” (REL) y “Aprendizajes informales” (APRE); pertenecientes a las tres a la D. Docente.

Como se puede apreciar los componentes de las dimensiones de “Investigación” ni de “Gestión” mantienen relación con el CDC de nuestros profesores.

La “Cultura Profesional” (CUP) y la “Trayectoria Profesional” (TRAP), por ejemplo, se relacionan con todos los componentes de la Sub-categoría: “conocimientos y concepciones curriculares” y con los referidos a los procesos de comprensión de los estudiantes (COA); y lo hace ejerciendo influencia en ellos, determinándolos en su desarrollo o, aunque más no sea, como aspiración.

En relación con los objetivos de aprendizaje de la asignatura podemos observar que la cultura profesional, y las exigencias del ambiente se constituyen en una meta a la que deben dar respuesta. A tal punto, que aquellos conocidos o colegas que forman parte de ese ambiente y no necesariamente de la universidad, son una fuerte influencia con sus opiniones sobre los profesores, en especial los principiantes, y actúan como espejos, que condicionan la selección de los contenidos y orientan el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de las estrategias, las mismas están pensadas para ir simulando lo que serán las futuras prácticas profesionales. El ejemplo nos muestra cómo se diseña una serie única para toda la materia que debe ser resuelta en grupos y con una dinámica determinada:

*“No, ahí hay una diferencia grande, primero que esta es la única serie[algorítmica para programación] en la que más o menos se aproxima a lo que va a ser el mundo laboral. Es la única materia, por eso también la exigencia de que los tenga ahí. Porque las otras tratan de meterse en los conceptos viste. Y en el mundo real, así como esta planteado el ejercicio ellos van a ser empleados de otro fulano que o una empresa, pero van a depender de un analista que ya hizo este trabajo de análisis, que le pasaron la carpeta para que el haga. Que es en realidad la función y la incumbencia del programador...” (AT - 81).*

Esta influencia de la cultura profesional en la toma de decisiones curriculares, podría ser vista como una nota distintiva, no sólo de este equipo docente y de su colectivo departamental; sino de los profesores del nivel superior, ya que sería el único nivel educativo en el que encontramos programas de formación profesional y en el que podríamos encontrar profesores que mantengan actividades profesionales por fuera de la

docencia. De todas formas, seguiremos más adelante desarrollando este planteo.

La siguiente categoría que ejerce influencia en algunos de los componentes del CDC es la correspondiente con “Relaciones Interpersonales” (REL), y nos da cuenta del modo en el que se toman las decisiones curriculares al interior de la asignatura, con mayor o menor libertad, dependiendo del caso.

La definición de los criterios de evaluación para las correcciones también se realiza en forma conjunta:

*“Este año si por ahí no juntamos, por ahí yo veo que este no utilizó todo pero si aprendió el lenguaje de forma correcta. Entonces por ahí es el mismo lenguaje también el que les ayuda. Por ahí se entiende lo que quiso hacer, eso es realmente es lo que importa. Por ahí si hay alguna [profesora] que cree que no está, y... está mal, por ahí la lógica está bien y cuando lo hacemos juntas vos podes discriminar si está bien y cómo hizo, y como está aprendiendo. Si hay otro que también hizo así, por ahí trabajamos el mismo criterio. Bueno por ahí ellos también van viendo como que uno tiene criterios compartidos.”(OP – 108)*

Como ya sucedió en el análisis de todas las categorías generales, las relaciones interpersonales están presentes e influyen directamente en el conocimiento y en la práctica didáctica, con un acento muy marcado en los principiantes y con un acento menor en la profesora con más experiencia. En este caso, donde el punto de anclaje está directamente relacionado con la asignatura, los relatos mencionan colegas que forman parte de los equipos de cátedra.

Continuando con el análisis de otra categoría general que también ha sido una de las más frecuentes en el análisis cuantitativo y ya hemos visto su vinculación cualitativa con las demás categorías generales, nos referimos a que los aprendizajes informales (APRE), que también se vinculan con algunos de los componentes del CDC mencionados. En esta oportunidad vemos cómo el aprendizaje de la práctica toma relevancia en las declaraciones en las que se los vincula con el desarrollo de los contenidos a partir de los procesos de comprensión de los estudiantes.

En relación con los procesos que realizan los estudiantes a través de la observación y el registro por parte de los principiantes como estrategia de deconstrucción sistemática de su conocimiento didáctico.

El aprendizaje sobre los propios procesos de selección y organización de los contenidos a partir de la reflexión sobre las preferencias organizativas

al momento de la planificación de las clases y el aprendizaje de diferentes estrategias de enseñanza que se fueron desarrollando a partir de la experiencia de dictados anteriores y de los procesos de aprendizajes de los estudiantes:

*-“No al lenguaje, en realidad creo que habría diez mil formas de cómo enseñarles, yo venía de enseñar mas de a flujo y acá tenía que venir a enseñar mas de a paso, y entonces se me complicaba un poco más, y te digo que me costó muchísimo que yo quería enseñarle al alumno a como era hacerlo y no era así. Y ahora aprendí... no sé... a enseñarle formas de aprender el lenguaje, de ver varios métodos para explicarle al alumno que no entiende, y desplegar esas metodologías para explicarle y que me entienda. Yo le puedo explicar paso a paso, y así es más fácil llegar, pero para eso tienen que entender el paso a paso.*

*-“Antes sabía que la función del LIPS se hacía de esta forma y por ahí fui aprendiendo más sobre la teoría del lenguaje, y entonces también si lo vemos desde el lenguaje, era simple porque lo que tenía que enseñarle era la teoría del lenguaje y porque es importante que lo sepan. En primer año fue un aprendizaje en conjunto, en segundo año también lo fue, bien ya lo entendimos.” (TO – 78)*

Considerando que la influencia en la práctica de enseñanza de los aprendizajes formales respecto de los informales, podemos decir que en el caso de los principiantes entendemos que el desarrollo de estos aprendizajes son, fundamentalmente, intuitivos o por imitación. La intuición como valiosa característica que guía el aprendizaje de la práctica, a través de los procesos de registro y sistematización de la información de lo que sucede en el aula de clases, podríamos decir a modo de portafolio rudimentario; de la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza en el momento de la planificación, en este caso de reflexión sobre la acción y para la acción; y de los propios procesos de aprendizajes de determinados contenidos, que se homologan y diferencian de los procesos de aprendizaje de los alumnos, para intentar comprenderlos. Decíamos, el valor que tiene la intuición en estos aprendizajes sobre la docencia, que van desarrollando un CDC muy específico en relación con la materia de la que forman parte.

Se señala una diferencia evidente entre este gran peso que tienen los aprendizajes informales de la docencia y la toma de decisiones fundamentada en aprendizajes formales que plantea la adjunta, sobre todo en cuestiones de planificación y evaluación:

- [Respecto de los cursos]... *en la definición de los objetivos, de las planificaciones, de los programas, todas esas cosas que nos enseñaron en los cursos esos y que para mí fueron buenísimos. La evaluación, yo cambié totalmente mi concepto de la evaluación con*

*el curso que hicimos, específico de evaluación en la universidad...”  
(IC-37) Códigos: FOD CONA EVA*

Más allá de esta diferencia, estaríamos en condiciones de sostener que los conocimientos pedagógicos más generales no se manifiestan con la contundencia que lo hacen las concepciones pedagógicas específicas construidas a partir de la práctica. Y, aun así, podemos establecer similitudes con los conocimientos pedagógicos generales.

La última relación que comentamos se vincula únicamente con los principiantes y es la referida a las “preocupaciones y problemas” (PRE). Los principiantes entrevistados manifiestan estar preocupados por el cumplimiento de los objetivos, el aprendizaje adecuado de los contenidos y la evaluación:

*-“...siempre existe un queja de que no le enseñamos nada. Entonces todo el tiempo tenemos que estar diciendo, nosotros no les enseñamos el lenguaje de programación, les enseñamos el paradigma. Si ustedes quieren aprender eso, podemos aprender en otro lado, podemos realizar cursos, seminarios, y demás, pero no es cerrado al aula. Pero igual, si nosotros pudiéramos agarrar a uno y decir, no te voy a poder enseñar bien eso, pero te enseñé bien el paradigma y un lenguaje que soporta bien el paradigma que es el que te va a abrir la cabeza, y surge el pero... y por ahí viene el desgaste. No mucho más que eso...” (AP – 86)*

*- “Con una promoción de ocho. El año pasado era de siete, y como vimos que había un margen muy poquito entre los que sacaron siete y los que sacaron ocho, que no era justo que aquel que se esforzó y se sacó ocho promocione y este que por ahí por casualidad se sacó siete promocione. Entonces logramos que no, el límite de aprobado por promoción sea ocho. Y sin embargo los números no bajaron, que fue nuestro miedo de a ver que iba a pasar. Pero no, no, así que tuvimos un buen número este año.” (AT – 45)*

Avanzando hacia lo disciplinar, pero quedando en medio al tratarse de una relación con las categorías generales, queremos señalar que uno de los principiantes y la adjunta relacionan, en diferentes momentos, las “Características generales del conocimiento disciplinar” con los “Contenidos de la asignatura”, para justificar y ubicar éstos segundos en los conocimientos sustantivos de la disciplina. Lo curioso de esta conexión, además de ser el único caso, es que a su vez, el conocimiento disciplinar en cuestión es aquel que fue desarrollado y aprendido en la Maestría que realizó, por lo tanto la “Formación Profesional” también es relacionada con estos segmentos:

*-“Dentro de la cátedra estamos constantemente buscando cositas nuevas, a ver la cátedra tiene un alcance y no podemos ir más allá del*

*alcance de la cátedra... Siempre estamos investigando desde esa parte y siempre estamos también por el tema de la Maestría y demás, tratamos de mantenernos a tiro con esta parte también que es de Orientación de Objeto” (IA – 67)*

*“Pero incluso en ese momento, me doy cuenta mirando hacia atrás, que yo fui creciendo y aprendiendo, cambiando y evolucionando en el paradigma, y que... hasta el día de hoy. El cambio muy sustantivo fue con la maestría, pero a partir de ahí nosotros seguimos evolucionando y aprendiendo cosas [en relación con la asignatura]” (PC-23).*

Podemos reflexionar también, que los desarrollos más significativos sobre el conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina se abordan en los posgrados, dejando al grado con planteos más fragmentados de los mismos como se ha planteado en investigaciones referenciadas en el encuadre y que retomaremos más adelante.

#### **-La caracterización disciplinar y las relaciones con la asignatura:**

Las reflexiones sobre las características disciplinares se realizaron principalmente en las entrevistas de Profundización, en las que se les preguntó por los cuatro aspectos identificados como relevantes para el conocimiento y las concepciones disciplinares: el contenido sustantivo(CACD), sintáctico (PCOD), los objetivos y acciones que guían la disciplina(FCOD) y las relaciones intra e interdisciplinares de los conocimientos(ESCD).

Al momento de definir la disciplina los entrevistados se movían entre las definiciones sobre los “Sistemas de la Información” (SI) y la disciplina y el paradigma en el que concretamente ubican su asignatura. Al definir los SI coinciden en que no es una única disciplina sino un conjunto complejo de ellas, un sistema expansivo no solamente informático, pero sí vinculado directamente con lo tecnológico. Uno de ellos liga a los SI con el procesamiento de la información y menciona paradigmas que entienden de manera diferente ese procesamiento (funcional, nuclear, objetos).

Otro de los sujetos comenta que la orientación disciplinar que se le pretende dar a la licenciatura es la de “Ingeniería del Software”. En este sentido, cabe señalar nuevamente que los tres entrevistados, junto con otros profesores del departamento, han cursado la Maestría orientada a dicha disciplina.

Ahora bien, al momento de describir los medios a través de los cuales se produce el conocimiento y es introducido o aceptado en la disciplina, los entrevistados dan como respuesta que lo que guía como canon de



investigación es la búsqueda de mejores y eficientes soluciones a determinados problemas, estas soluciones consisten en el desarrollo de estrategias o técnicas, planteadas a través del análisis. Evidentemente, los entrevistados refieren al conocimiento sintáctico, ya no de los SI, sino de la Informática.

Relacionado con lo anterior, la producción del conocimiento disciplinar, se confunde con las finalidades del mismo, ya que el objetivo principal que guía la acción según los entrevistados es la solución de problemas vinculados al manejo de la información.

Cuando se les solicitó el establecimiento de conexiones del conocimiento disciplinar con otras disciplinas, en general relacionaron indistintamente los SI con: Las Cs. de la computación, la Informática, la Matemática, la Física, la Electrónica, la Termodinámica, la Lógica, la Tecnología, la Administración y la Soc.de las Organizaciones. En algunos casos inmediatamente que iban enumerando algunas relaciones pasaban a extender los SI a otros campos disciplinares e industrias: Medicina, Educación e Industria Aeroespacial. Podríamos decir entonces, que las relaciones establecidas están mezcladas entre aquellas vinculadas a conexiones epistemológicas propiamente dichas, vínculos interdisciplinares posibles, y relaciones de aplicabilidad.

Establecimos relaciones con estos códigos y las categorías curriculares, la mayoría son conexiones con CACD y los contenidos u objetivos de la asignatura.

Ante la pregunta sobre la relación entre el conocimiento científico y el contenido de la asignatura, una de las profesoras responde:

*-“Y para mi existen bastante separados, en mi campo no están muy ligados, yo trato de acercárselos a través de algún artículo que leo que hable sobre el lenguaje específico de un aplicación desarrollada en el lenguaje que estamos estudiando. (IO – 92)*

En tercer lugar seleccionamos un ejemplo en el que conviven varios códigos a partir del planteo que realiza el docente de la asignatura:

*“Bueno ¿qué es programar? A ver si te puedo sintetizar, bueno programar es armar una secuencia de pasos para llegar a un objetivo. Generalmente un programa no va a tener un solo objetivo sino que va a tener algo hecho y bueno vos la parte de tu programación es armar, definir cada uno de los caminos que vas a ir siguiendo no, hay distintas formas de hacerlo, más exigente menos exigentes, después es encarar los problemas. Una parte fundamental de la programación es poder modelar una situación real, un problema y llegar a la solución, poder*

*modelarlo en pasos lógicos, para lograr eso; ¿paraqué? Para poder traducir esos pasos lógicos en lenguaje de computadoras y poder hacer el programa. Mucha matemática, mucha lógica y eso cuesta muchísimo enseñar. Pero eso es Programación I”*

En general, en los segmentos relacionados, los profesores justifican los contenidos desde una dimensión del conocimiento disciplinar. Sostienen que no se comparan paradigmas entre sí, pero que el contenido es ajustado y enseñado a partir del paradigma escogido en la asignatura.

A su vez, reconocen que en sus asignaturas no se desarrollan mayoritariamente aspectos del conocimiento sintáctico de la disciplina, salvo relatos acerca de lo que se está investigando en la facultad o en otros lados:

*“Y en cuanto a la investigación, no cabe dudas. Porque lo que nosotros... nuestro proyecto de investigación tiene mucho que ver con lo que damos... todo el desarrollo de software, todas nuestras asignaturas aportan a lo que es el desarrollo de software. Entonces, las cosas que nosotros vamos viendo, que vamos investigando o que estamos trabajando en eso, yo aprovecho para hacerles llegar a los alumnos también. Como contarles que existen estas cosas, que se está investigando, o se está trabajando en todo ese tipo de cosas...” (IC-34)*

Dados sus relatos, al menos en el caso de las cuatro asignaturas de Programación (I, II, III, IV), los espacios curriculares abordan diferentes paradigmas de manera bastante aislada, en las que no se plantean claramente los procesos de evolución del conocimiento disciplinar.

Por otro lado, la escasez de reflexiones al respecto de este conocimiento, salvo en aquellos casos en los que de alguna manera se vincula la Maestría en el relato, podría tener otra explicación que nosotros relacionaríamos con la dimensión del conocimiento disciplinar que fundamentalmente desarrollan. Hemos presentado en el análisis de las categorías generales respecto del rol docente que desempeñan en la estructura de la asignatura. Con esto queremos señalar que, además del escaso desarrollo de la dimensión investigación, la ausencia de planteos del conocimiento sintáctico de la disciplina en sus descripciones curriculares, al menos en el caso de los principiantes puede deberse al rol de profesores de trabajos prácticos al que todos están destinados. Si efectuamos la relación con dicho rol docente podemos establecer que los desarrollos curriculares, en los que ellos se desempeñan, son eminentemente prácticos: los contenidos se orientan hacia aspectos fundamentalmente procedimentales, primando el “saber” hacer” por sobre el “saber”. Saberes que como ya dijimos anteriormente se plantean básicamente escindidos unos de otros,

cuestión que se evidencia en las diferencias entre “clases teóricas” y “clases prácticas”, como ya vimos.

Por otro lado, podemos relacionarlo también a la fuerte presencia de la dimensión “Profesional” que condiciona las estrategias didácticas y actividades de aprendizaje, orientándolas a dar respuestas a la demanda laboral.

**- Relaciones Internas de los Conocimientos y concepciones curriculares y sobre el aprendizaje de los estudiantes**

Establecimos numerosas relaciones internas entre estas categorías, y queremos señalar que el código COA es el que más relaciones establece con otros códigos y lo hace con todos los demás: EDI, CONA, EVA, OBEA y COE. Y, en segundo lugar, EDI, con un poco menos de relaciones pero también con todos los restantes: COA, CONA, OBEA, COE, EVA. Analizaremos las relaciones establecidas entre el código COA y las demás categorías.

Todos los segmentos que vinculen las demás categorías con la categoría COA plantean diferentes modos que tienen los profesores en adaptar sus estrategias de enseñanza, en cómo intentar guiar al estudiante hacia el cumplimiento de los objetivos de la cátedra, en cómo aprenden los alumnos el contenido y cómo reorientar o potenciar ese aprendizaje según el caso, en cómo trabajar de manera diferenciada con aquellos que mejor rendimiento tienen y con aquellos que no lo tienen; y en cómo el plan de estudios o el programa de la asignatura se relacionan con estos procesos.

Queremos decir con esto que todos los demás componentes giran entorno a los procesos de comprensión de los estudiantes:

*-“Mira por lo general la primera vez, cuando vos tenés un grupo que viene siempre, no el que viene una vez, sino el que viene siempre, en la clase vos ves si hay uno que no entiende o no hace porque no puede más, y hacemos clases en general por eso, yo apunto a que trabajen en la máquina para ver lo que el alumno está haciendo o si tiene intención de resolver su problema. Y bueno después en las sucesivas clases ir viendo que pasó, si no se encontró con otra cosa, si el alumno se va quedando es porque algo está fallando o yo no estoy acompañando al alumno o el alumno no pone voluntad para trabajar. Y si es el alumno, le digo: bueno, sabés que, vamos a ir haciendo... en este caso trato primero de preguntarle para qué viene, porque si es para sentarse, todo bien, pero no me ocupo más” (OP -70) Códigos: COA EDI*

*-“Estos mismo ejemplos que te di a vos son los que le doy a los alumnos, ya sea en el nivel de grado, como en el nivel de posgrado, porque te hace ver. Porque cualquiera de nosotros entendemos esto de un vehículo y una puerta y un equipo de música y cualquiera de nosotros entendemos esto de una computadora, y ahí ves la jerarquía y vez la interfaz. Cosas que son los conceptos que aparecen. Cuando le hablás de interfaz pública y de interfaz privada, si lo decis así nomás no tiene significado, en cambio le das un ejemplo de eso y cualquiera puede entender eso...” (PC-18) Códigos: COA EDI*

Los demás fragmentos que no se codificaron con COA, refieren a reflexiones o relatos en torno a relaciones entre sí de los componentes curriculares en la búsqueda de la coherencia interna:

*-“Lo que les enseñamos, bueno, funciones para manejarlas, para ordenarlas, para sacar un átomo, para sacar un elemento, poner un elemento, como recorrerla, como dar vuelta, todos esos tipos defunciones... se hace bastante hincapié en esas funciones, bastantes clases. Porque después son las funciones que ellos aplican dentro de las que ellos crean, o sea los programas que ellos crean, manejan mucho esas funciones. Por ejemplo, estas funciones, si porque son palabras reservadas del lenguaje que nos piden para determinadas cosas...” (OT – 3). Códigos: CONA OBEA*

Como se puede observar, los profesores están centrados en el estudiante al momento de relatar los desarrollos curriculares. Podemos observar también que tienen presente los objetivos de aprendizaje de la asignatura y de la carrera, en relación con: la dimensión profesional; los contenidos eminentemente prácticos; las estrategias que apuntan a simular procedimientos que se realizan en el campo laboral, y la evaluación que también constituye un componente coherente con este planteo.

#### ***7.3.3.4.1.4 Caracterización de las fuentes del conocimiento profesional, el Conocimiento Didáctico del contenido de los profesores de ‘Programación IV’ y sus procesos de razonamiento y acción***

Iniciamos este apartado trabajando las fuentes planteadas por Shulman (1987) y las comparamos con las identificadas en nuestro estudio.

Se incorpora a este apartado el análisis de las categorías realizados sobre las dos observaciones de clase y las cuatro micro-entrevistas realizadas a la profesora adjunta.

Al respecto, podemos establecer similitudes y diferencias con las mismas.

Empezando con las primeras sostenemos que la fuente principal de la cual se nutre el conocimiento profesional docente de estos profesores es la "Cultura Profesional". Pudimos observar que la misma es un referente permanente que guía, condiciona e influye en todos los sentidos en la práctica docente.

En segundo lugar establecemos como fuente a los profesores más experimentados del departamento a quienes los profesores referencian constantemente. La profesora adjunta es referenciada constantemente por los principiantes, y una colega más experimentada lo es por la profesora adjunta. Más allá de las circunstancias en las que se plantean las influencias, se constituyen también en referentes de la práctica de los mismos. Como similitud con las fuentes planteadas en la tradición de investigación encontramos, en tercer lugar, a la sabiduría de la práctica misma, que se encuentra en diferentes etapas de construcción, pero que en ambas situaciones surge a partir de un profundo interés por comprender lo que sucede en su entorno de clases; y en cuarto lugar a los materiales y al contexto institucional que comparten y los condiciona a tomar decisiones curriculares.

Por último, la fuente referida a la investigación en materia educativa: el aprendizaje humano, la enseñanza y sobre aspectos socioculturales, no figuran entre sus declaraciones como aspecto que siquiera reconocen.

Continuando con la caracterización del CDC de los profesores principiantes quisiéramos reiterar las dos posturas que conviven en la actualidad sobre el proceso de conformación de éste. Una de ellas entiende que el CDC se integra con otros componentes del conocimiento profesional (Carlsen, 1999), esta línea es cercana a los planteos clásicos de la noción.

Por otro lado, también se sostiene que diferentes componentes del conocimiento profesional se transforman en un conocimiento totalmente nuevo, dicha transformación es la que da como resultado al CDC como un conocimiento transformado (Magnusson, Kracick y Borko, 1999).

Estudiando estas dos maneras de entender el proceso de producción del CDC a nivel teórico, e intentando relacionarlas con lo relevado sobre nuestros profesores es que consideramos la necesidad de interrelacionarlas con el momento profesional por el que atraviesan los sujetos. Es así que, como ya lo comentamos en el capítulo cinco, consideramos que estos docentes a diferencia de un experto (que en el proceso de enseñanza se transformaría él y su disciplina a la vez), parecieran transmitir un saber

externo a ellos, del cual se distancian y lo exteriorizan con mayor o menor fuerza, ya que por ejemplo, los principiantes consideran que su generación, su producción les pertenece a los investigadores (Cf. Gros Salvat-Romañá Blay, 2004), y la profesora adjunta reconoce un reciente desarrollo en la producción local del conocimiento disciplinar.

Ahora bien, es la relación que mantienen con el conocimiento disciplinar (sustantivo y sintáctico) la que estamos señalando como externa a ellos y de reproducción en los contenidos de enseñanza, porque sí pudimos observar las pequeñas transformaciones que van realizando de las estrategias de enseñanza y de ciertas concepciones sobre la evaluación y sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Teniendo presente este cruce de aspectos, que tomamos como variables, junto con lo relevado en el análisis de los códigos establecemos la siguiente caracterización para el CDC de los profesores en estudio fruto de un análisis general del sistema de categorías:

- A partir de la ausencia de la D. de Investigación en su trayectoria profesional, y de las imágenes que al respecto tienen, sostenemos que los mismos no se reconocen en líneas generales como productores del conocimiento disciplinar, si no que éste es producido por otros que hacen investigación: circunstancia que los ubica el rol de transmisores del mismo.

- Teniendo en cuenta la fuerte presencia de la D. Profesional: el auto-reconocimiento como informáticos, la experiencia en paralelo de la práctica profesional y la orientación de la carrera hacia el contexto laboral, sostenemos que estaría transmitiendo fundamentalmente la disciplina de acuerdo a ese mundo laboral.

- Si bien lo anterior lo comparten como docentes del mismo equipo de asignatura, la D. Docente necesita ser matizada de acuerdo con las declaraciones realizadas por los principiantes y las declaraciones y prácticas realizadas por la profesora adjunta a cargo de la cátedra.

En relación con los principiantes la dimensión docente esta en sus inicios de desarrollo: no poseen formación docente consolidada, realizan aprendizajes informales de la docencia a través de su propia práctica y ensayando las propuestas de otros colegas y se encuentran conociendo aun las características de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Sumado que su rol docente, destinado a las clases de Trabajos Prácticos, les condiciona a desarrollar de manera escindida la dimensión más procedimental de la disciplina. Por todo lo anterior, consideramos que los

principiantes con los que trabajamos estarían construyendo su conocimiento profesional desde una perspectiva integracionista, más que transformadora, y nos cuestionamos seriamente si esto tiene relación con la etapa docente por la que transitan, ya que los esquemas de transformación parecerían más aplicables a los docentes con experticia disciplinar, desviando un poco la disputa del proceso de construcción del CDC por sí mismo, hacia cuestiones idiosincráticas de las etapas profesionales.

Planteado esto presentamos es siguiente esquema en el que hemos adaptados los componentes planteados por Carlsen (1999), tomando de la línea de transformación la noción de “concepciones” (Magnusson, Kracicky BorKo, 1999; BorKo y Putnam, 2000), en los diferentes aspectos que consideramos pertinente incluirla:

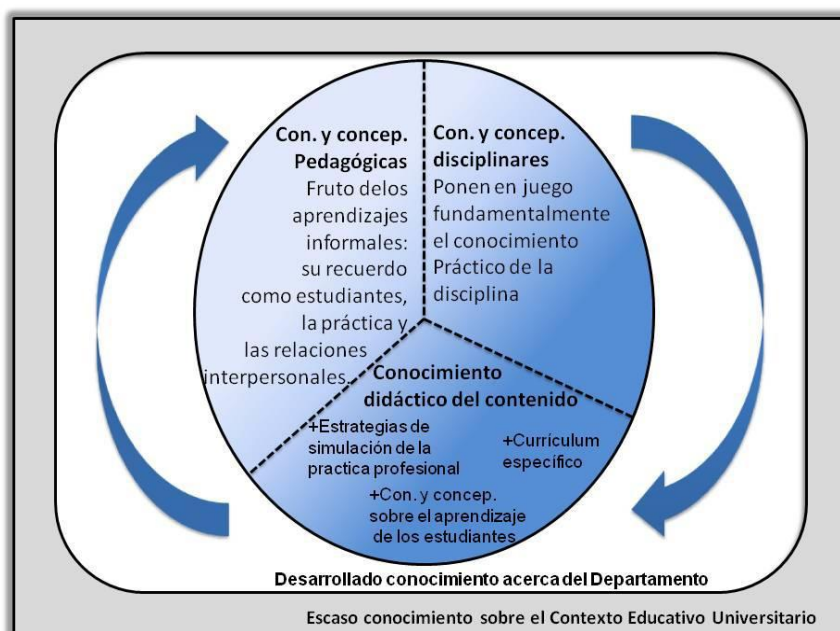


Figura 7.9 Caracterización del CDC de los profesores principiantes de Programación IV

Los aspectos pedagógicos con los que trabajan podríamos caracterizarlos como concepciones en proceso a convertirse en conocimientos, que se estarían elaborando a partir de lo que sucede en el contexto específico y concreto del aula, ajustados a los desarrollos de la asignatura, y lejos de los conocimientos pedagógicos generales.

Los conocimientos y concepciones disciplinares los caracterizamos con un marcado desarrollo de su contenido procedimental, que se ha visto enriquecido por la práctica profesional en el que los utilizan. Hemos evidenciado incipientes conocimientos sustantivos y sintácticos de la

disciplina a partir de sus formaciones de posgrado, sin embargo, las mismas no son desarrolladas en sus prácticas docentes.

Observamos una diferencia entre el mayor desarrollo de los conocimientos del contexto específico, en este caso circunscripto al departamento de informática y su influencia en las decisiones curriculares, respecto de las escasísimas referencias del contexto universitario que pareciera no afectar las mismas.

A partir de la integración de estos conocimientos y concepciones con el CDC, los profesores desarrollan su práctica docente teniendo en cuenta el contenido de la asignatura y la distribución que se realiza para el dictado de los trabajos prácticos, planteando estrategias de simulación de la actividad laboral y llevándolas adelante a partir del acompañamiento constante a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

En síntesis, los procesos de desarrollo de los conocimientos didácticos de estos profesores universitarios principiantes, se vienen construyendo, en primer lugar, a partir de una fuerte influencia del contexto profesional, su cultura y demandas, que atraviesa a los demás componentes como ningún otro aspecto; en segundo lugar su construcción se ve condicionada por las relaciones interpersonales informales hacia adentro de la asignatura y con otras asignaturas cercanas en el plan de estudio; en tercer lugar a partir de los aprendizajes informales que realizan los principiantes, productos de esas relaciones y, cómo no, de su propia práctica profesional. Este entorno de influencia gira alrededor de un núcleo central que corresponde al fuerte interés y preocupación por los procesos de comprensión de los estudiantes.

Sintetizando aun más y en función de la importancia de los componentes categorizados diríamos que el corazón del CDC de estos principiantes se constituye por los procesos de comprensión de sus estudiantes en pos de dar respuestas a las demandas de un contexto laboral determinado.

Consideramos que los principiantes están iniciando sus procesos de consolidación de la experiencia docente, construyendo su repertorio de acción, pero limitados por las posiciones que ocupan en la jerarquía de los cargos. En este sentido se les limita la selección de los contenidos, la revisión de la organización de la asignatura y de la fundamentación académica del programa o plan de estudios (Shulman, 1987 en Profesorado, 2005).



En relación con la profesora adjunta, pudimos observar que ha desarrollado conocimientos y concepciones más concretas del contexto específico y universitario donde se mueve, tiene mayores experiencias como profesora y como gestora, que le brindan un conocimiento más integral y global del desarrollo de la asignatura evidenciado en la mayor complejidad de los planteos curriculares y disciplinares concretos.

Los aspectos pedagógicos con los que ella trabaja podríamos caracterizarlos como conocimientos y concepciones que se van complejizando a partir de lo que sucede en el contexto específico y concreto del aula, ajustados a los desarrollos globales de gestión y organización de la asignatura, más cercano a los conocimientos pedagógicos generales vinculados a la planificación y la evaluación.

Los conocimientos y concepciones disciplinares los caracterizamos con un marcado desarrollo de su contenido teórico, aunque al tanto y tomando decisiones en torno a lo procedimental, enriquecido también por la práctica profesional en el que los utilizaba. Hemos evidenciado mayores conocimientos sustantivos que sintácticos de la disciplina, a partir de sus formaciones de posgrado, que son incorporadas en sus prácticas docentes.

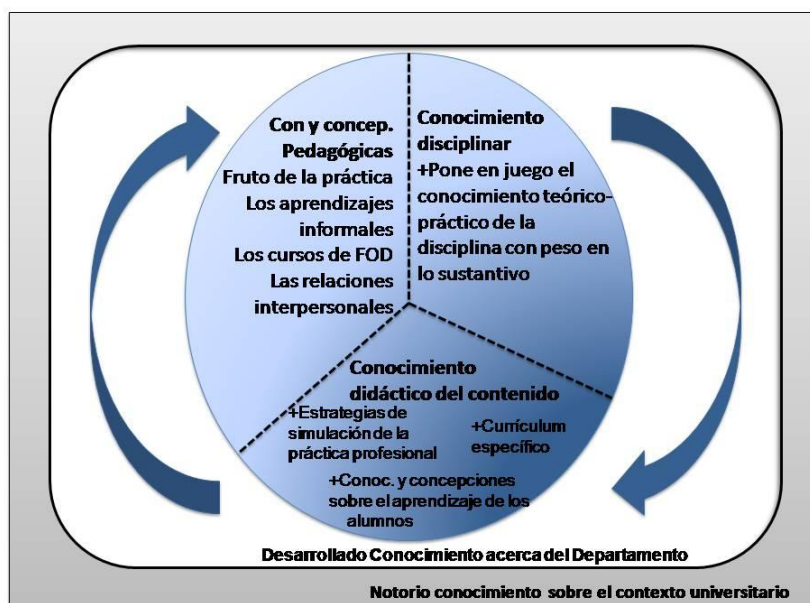


Figura 7.10. Caracterización del CDC de la profesora adjunta de Programación IV

Observamos conocimientos y concepciones tanto del contexto específico, en este caso circunscripto al departamento de informática y su influencia en las decisiones curriculares, como del contexto universitario.

Esto también puede observarse en las clases filmadas denominadas “Teóricas” de Carla correspondiente a esta asignatura (“Programación IV”). Las mismas plantean un desarrollo del CDC con muchos componentes desarrollados explícitamente.

Entre ellos encontramos en los primeros momentos una contextualización general del contenido a desarrollar, en el contexto de la asignatura, con mención a otros espacios curriculares.

A su vez, se vincula el conocimiento con otros temas disciplinares que forman parte del conocimiento sustantivo concreto. No se observan declaraciones en torno a las finalidades disciplinares, al conocimiento sintáctico, a concepciones alternativas o a las relaciones entre los contenidos intra-disciplinares y con otras disciplinas.

Se explicita en varias ocasiones las finalidades u objetivos de aprendizaje concretos de ese contenido. Pero no se hace mención a justificaciones sobre la selección y organización de dicho contenido.

A la par del desarrollo de los aspectos centrales del contenido se trabaja sobre una “Serie” de programación que deben resolver los estudiantes y que será evaluada. Esa serie también está siendo trabajada en los Trabajos Prácticos y los laboratorios.

Las estrategias de enseñanza tiene que ver con la exposición dialogada de los contenidos, mediada por el interrogatorio didáctico para la recuperación de contenidos previos con los nuevos, el planteo de un problema a resolver (SERIE) que simula el trabajo de un informático con una demanda específica de “clientes”.

Esta figura del cliente figura también en diferentes ejemplos dados por la docente.

Y por último, sí se puede observar reiteradamente las menciones que la profesora les realiza a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje del contenido. Señalando obstáculos, alcances y tiempos.

A partir de la integración de estos conocimientos y concepciones con el CDC, la profesora adjunta a cargo desarrolla su práctica docente teniendo en cuenta el contenido de la asignatura y la distribución que se realiza para el

dictado de los teóricos y los trabajos prácticos, planteando también estrategias de simulación de la actividad laboral y llevándolas adelante a partir del acompañamiento constante a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

En síntesis, los procesos de desarrollo de los conocimientos didácticos de esta profesora, se viene construyendo, en primer lugar, a partir de una fuerte influencia del contexto profesional, su cultura y demandas, que atraviesa a los demás componentes como ningún otro aspecto; en segundo lugar su construcción se ve condicionada por su propia práctica profesional y en tercer lugar por las relaciones interpersonales informales hacia adentro del departamento y con otras asignaturas. Este entorno de influencia gira también alrededor de un núcleo central que corresponde al fuerte interés y preocupación por los procesos de comprensión de los estudiantes.

Sintetizando aun más y en función de la importancia de los componentes categorizados diríamos que el corazón del CDC de esta profesora también se constituye por los procesos de comprensión de sus estudiantes en pos de dar respuestas a las demandas de un contexto laboral determinado.

Hemos reflexionado sobre los procesos de razonamiento y acción más relevantes a través de los que se pone en movimiento el conocimiento profesional y especialmente el CDC de este colectivo de docentes.

Podemos interpretar que los mismos realizan procesos de comprensión de los objetivos y estructuras de la materia, en función del contexto profesional y de las actividades docentes que les fueron otorgadas.

A los procesos de transformación los podemos caracterizar como limitados a ciertos componentes curriculares, referidos a las estrategias de enseñanza y de evaluación, pero no extensivos a los contenidos de la materia.

La representación, se realiza en primer lugar a través de la puesta en "escena" de tareas académicas que simulan actividades profesionales y en segundo lugar, de ejemplos concretos de los productos finalizados que se obtienen llevando adelante los procesos que les están enseñando a sus estudiantes. Y por último, debido a su fuerte interés por el aprendizaje de ellos, realizan constantemente procesos de adaptación, ajuste y evaluación de sus acciones de enseñanza, sobre las cuales reflexionan.

Consideramos que la profesora adjunta ha consolidado cierta experiencia docente, potenciada por la posición que ocupa en la jerarquía de los cargos. En este sentido tiene a su cargo la selección y organización de los contenidos, la revisión de la organización de la asignatura y su equipo y de la fundamentación académica del programa o plan de estudios (Shulman, 1987 en Profesorado, 2005).

#### *7.3.4.1.1.5 Las relaciones entre las dimensiones y la identidad profesional*

Una vez que hemos observado de diferentes maneras a las categorías, estamos en condiciones de analizar las relaciones entre las dimensiones “Profesional”, “Investigación”, “Gestión” y “Docente”, aunque en diferentes apartados ya la vinimos adelantando.

En primer lugar quisiéramos comentar que desde la primera entrevista con los tres sujetos quedó sentado un determinado “dibujo” de relaciones entre las mismas, que luego en las sucesivas recogidas de información se fue confirmando. Este “dibujo”, como se puede apreciar en la figura 7.11, nos habla del modo en el cual interactúan las cuatro dimensiones para nuestros profesores de este primer caso, y que ellos generalizan a todo el departamento en cuestión.

Tomamos como foco de interés la dimensión “Docente” y podemos observar que la dimensión que ejerce mayor influencia en ella es la Dimensión “Profesional”.

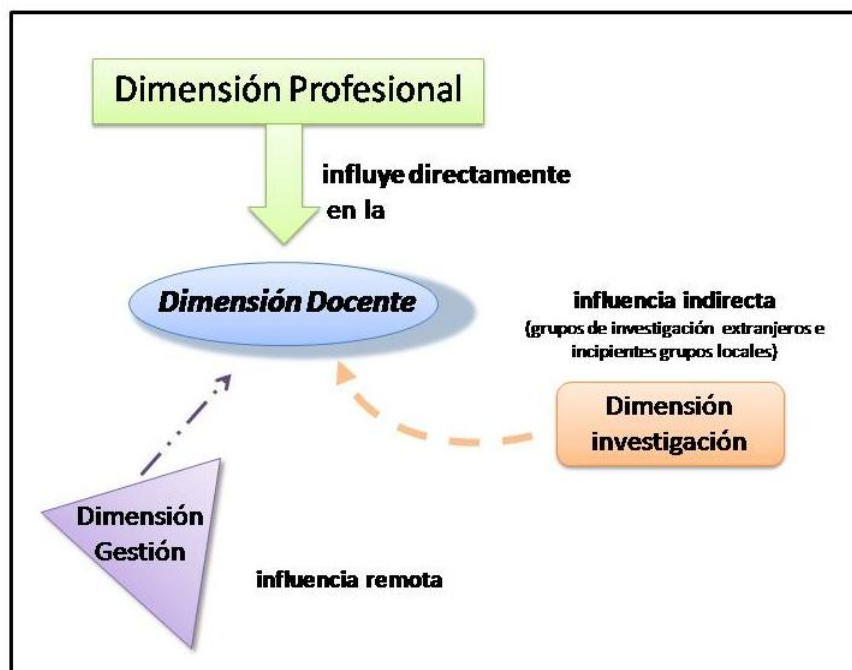


Figura 7.11. Relaciones entre las dimensiones del estudio "Informática"

Esta última se constituye en la dimensión condicionante y, por momentos, determinante de nuestro foco de atención. Observamos que la cultura profesional influye en los objetivos, contenidos y estrategias de la formación, que profundizamos en el apartado correspondiente. El valor de la enseñanza se vincula directamente con la utilidad de aquellos contenidos para el desempeño profesional, las estrategias de aprendizaje de los contenidos curriculares están relacionadas con las prácticas de aprendizaje que tiene el informático en su contexto laboral. Y la experiencia del "campo" o "mercado" que estos informáticos puedan llevar a las aulas, es considerada como aquello más valioso que se le puede "brindar" al estudiante. Cuando se les preguntó por la relación que ellos pueden observar entre el profesional y el docente, manifestaron la unidireccionalidad de la misma argumentando que, cuanto más experiencia traigan de su práctica profesional, más adecuada es la docencia.

La dimensión "investigación" y "gestión" apenas tienen relación directa con las otras dos dimensiones, y sus débiles presencias en el contexto cercano se limita a las novedades bibliográficas que los profesores pueden acercar a los estudiantes respecto de lo que otros equipos extranjeros han investigado o creado; o a la "autorización" de talleres extracurriculares para fortalecer el procesos de aprendizaje.

Ahora bien, que nos dice este “dibujo” respecto de la identidad de estos profesores. Los análisis de los códigos realizados y las redacciones parciales en las que estuvimos planteando interpretación esparciales desde los marcos teóricos trabajados, incluida esta última, nos está permitiendo vislumbrar de manera muy clara que su identidad colectivas e vincula con la profesión específica. Esta manera que ellos tienen de relacionarse entre sí y con otros miembros de del grupo social laboral, se realiza a través de su ser como informáticos, desde el cual se reconocen a ellos mismos y reconocen a los otros, sintiéndose en un sistema de relaciones (Villa Lever, 2001), en el que la actividad docente es una circunstancia posterior.

Estos aspectos contextuales y de relaciones de influencia que se entretienen no pueden ser desconocidos como factores del proceso de construcción de la identidad de estos profesores. Por lo tanto, y a partir del presupuesto que afirma que toda identidad es fruto de interacciones con lo “externo” al individuo, suponemos que existirían relaciones de identificación de estos sujetos con esa comunidad que, a primera vista, constituiría el departamento de informática. Claro que, tomando en cuenta los propios relatos, que referían a la fragmentación del mismo, también podríamos arriesgar como inferencia, que los procesos de identificación se estarían realizando de manera más acotada, por ejemplo, en las conformaciones de equipos de cátedra y de investigación. Entendiendo que el aspecto colectivo en el que se inscribe la identidad compartida, se muestra en aquellos “otros” más cercanos que son relevantes en su práctica profesional específica, y en la docente.

Esta especial vinculación con los profesores universitarios más experimentados, estas relaciones que toman forma, en un sentido amplio, de maestros-discípulos, nos interesaría trabajar para complejizar la particular construcción del conocimiento docente en la universidad, ya que la consideramos una característica propia del nivel.

Por otro lado, nos planteamos que, si la dimensión profesional es con la que se identifican, qué sucede con la dimensión docente y los procesos de identificación con esta. Y en este sentido, reflexionamos, junto con Avalos (2007), que la identidad profesional docente se encuentra en su estadio más frágil en los primeros años laborales, y que, a nuestro modo de ver, está íntimamente ligada con el desarrollo del conocimiento profesional docente, que en este caso, se encuentra en sus inicios (Smith, 2007). Y en un estadio superior en el caso de la adjunta, también vinculado al rol y status que ejerce, a la dedicación exclusiva a la universidad y a un mayor desarrollo del conocimiento profesional docente.

Por último, y en relación con la dimensión “investigación”, este trabajo, contrariamente a los presentados en el encuadre, vendría a dejarla en un lugar relegado y prácticamente desvinculado de las otras dimensiones, circunstancia que sólo puede entenderse desde un contexto social más general en el que se realiza el estudio, según pudimos ver también en el abordaje teórico, y según nos han comentado.

Más allá de ello, nos resulta importante mencionar que, este particular dibujo, sí nos estaría indicando la necesidad de incorporar la dimensión profesional entre los componentes influyentes del conocimiento docente para ser estudiando en diferentes colectivos profesionales.

### **7.3.4.1.2 El caso de Odontología**

Recordamos que el caso de Odontología esta constituido al momento del estudio, por el equipo de la asignatura “Clínica de Operatoria Dental” de la carrera de Odontología de la Facultad de Odontología de la UNNE. Conformado por cuatro miembros: **Ester**, profesora adjunta, con más de 30 años de antigüedad en la docencia; **Sonia**, profesora de trabajos prácticos, con 20 años de antigüedad en la docencia; **Juan**, profesor de trabajos prácticos con 15 años en la docencia y **Ángeles** auxiliar docente, con menos de cinco años de docencia universitaria.

#### **7.3.4.1.2.1 Análisis de las Dimensiones Profesional, Investigación, Gestión y Docente, su caracterización e interacciones**

##### **- La dimensión “Profesional”: sus rasgos, formación y actualidad**

Los cuatro profesores que conformaron el caso, hicieron mención a esta dimensión en las dos entrevistas realizadas a cada uno, y, como veremos más adelante, también la vincularon a la enseñanza de los contenidos en las clases observadas.

Empezaremos ahora a desarrollarla de lo general a lo particular, caracterizando en primer lugar a la “Cultura profesional” (CUP):

Entienden que la cultura profesional es competitiva y está atravesada por la comercialización de nuevos productos que influyen en las prácticas profesionales, demandando del odontólogo una actualización permanente. Estos procesos de comercialización de los productos y las herramientas de trabajo, en ocasiones difieren con los criterios profesionales, al poner en desuso materiales que ellos consideran aun valiosos. Comentan que en la práctica de consultorio ellos deben “saber vender” lo que saben para desarrollarse exitosamente, sin orientarse al mercantilismo, que también identifican como un rasgo común entre los profesionales.

Son muy críticos al momento de caracterizar al odontólogo y los hacen manifestando su individualismo y egoísmo, por su modo de relacionarse con otros colegas, y sobre todo, con el trabajo previo de esos colegas.



Respecto de su formación inicial los cuatro profesores son graduados de la facultad, e ingresaron a la carrera por diferentes motivaciones que iban desde vocaciones descubiertas a temprana edad, hasta la elección de la carrera por relaciones interpersonales.

En los primeros años de formación, ninguno de los cuatro se proyectaba como docente universitario, sino como odontólogo en un consultorio. Recién con el avance de los años de formación fueron descubriendo la docencia como otra vertiente laboral, a desarrollar en paralelo a la actividad “de consultorio”. Por otro lado, la investigación en tres de los cuatro profesores es algo que descubren posterior a la docencia, como veremos en profundidad en el apartado correspondiente.

Los cuatro, en relación con la antigüedad profesional, tienen un desarrollado proceso de formación permanente en la profesión. Desde la profesora principiante, hasta los más experimentados han realizado numerosos cursos de posgrado y perfeccionamiento, como carreras de especialización en la disciplina finalizadas o en curso (especializaciones, maestrías y doctorados). Dados los relatos consideramos que esto es una característica del colectivo profesional.

Las trayectorias profesionales son similares entre los sujetos (sólo identificamos matices menores), y tienen como característica principal el trabajo en consultorios privados o públicos (obras sociales, organismos gubernamentales), terminada la graduación. En dos de los casos el ingreso a la docencia universitaria como adscriptos es en paralelo y en otros dos casos es posterior a un periodo de tiempo de trabajo en los consultorios.

Consideran al consultorio como la actividad que nutre su práctica docente (como analizaremos más adelante), y por ello a la asignatura a la que pertenecen la consideran como “el pan de cada día” del odontólogo. Esta frase fue referenciada por los cuatro sujetos en las diferentes entrevistas.

*“Por ejemplo, a mi... ahora me domina está en práctica. Lo disciplinar domina mi actividad docente, no sé qué tanto serviría para ser un docente de una básica, por ejemplo. Por ahí me perdería en los recursos” (PJ 76-77).*

También, aunque en segundo orden de importancia, veremos más adelante cómo la investigación que llevan adelante, algunos de los miembros también se nutre de la dimensión profesional y a su vez le aporta conocimientos para ser desarrollados en la práctica docente.

Entienden al ámbito del “consultorio” como el ámbito que los mantiene activos, en diferentes cantidades, tres de los cuatro profesores, mantienen la práctica profesional en sus consultorios, la profesora de más experiencia abandona esta práctica pocos años antes de esta investigación por cuestiones de salud.

Valoran esa práctica profesional, inclusive por encima de la formación práctica especializada. En el siguiente segmento podremos observar claramente esto:

*-“...El paciente del privado es el paciente habitual, el paciente que esta en condiciones de pagar una practica privada ya sea propia o de obra social, pero tiene una condición; por lo general es un paciente que se cuida un poco más. Y el del servicio público, es la caja de pandora porque es [...] de mayor instrucción..los casos extremos (por eso yo siempre le aconsejo a la gente que sea la primera instancia el hospital) el que está en un servicio público es el odontólogo, así como suave, 20 pacientes por día, con todos los casos variados; uno, en el consultorio a grandes manotadas y aprendiendo bien haces siete por día, y por supuesto las patologías [...] son más variadas, los tratamientos son más amplios, más [...], personalizado y uno aprende muchísimo más. El que está en un servicio público, a mi entender, sabe mucho más, por la experiencia no por el estudio... por más que seas especialista...” (IJ-19).*

Respecto de su situación profesional entonces, la profesora adjunta tiene su dedicación únicamente en la facultad, Sonia y Ángeles, tiene dedicación exclusiva en la facultad, pero mantienen una práctica de consultorio menor, y Juan tiene una dedicación simple en la asignatura y mantiene su mayor dedicación en consultorios públicos y privados.

#### **- La dimensión “Investigación”: sus características y concepciones**

Iniciamos este apartado caracterizando a la cultura académica del departamento en cuestión y de la facultad de odontología en general. Al respecto los profesores comentan que el interés por la investigación en la facultad data de aproximadamente unos 10 o 15 años, que antes no había ni interés ni mayor desarrollo de equipos de investigación en el contexto académico. Y hace unos 6 años que ha cobrado un mayor impulso dadas las exigencias a nivel nacional de acreditar las carreras de odontología.

Sostienen que en relación con el tipo de investigación que deberían hacer, no hay muchos temas clínicos que conjuguen la relevancia y cierta facilidad en el desarrollo. Entonces la tarea de investigar clínicamente se vuelve dificultosa, siendo más común en la facultad la investigación en materias básicas.

Dadas estas dificultades comentan también cómo en las reuniones científicas se presentan investigaciones con muy poca relevancia epistemológica.

En relación con lo anterior, pero con una mirada más positiva, se ven limitados por el contexto universitario en el cual trabajan, ya que tienen escasos recursos de infraestructura para realizar por ejemplo, investigaciones en laboratorios:

*-“Por ejemplo, a nivel facultad mucha producción de conocimientos no tenemos, porque no tenemos tantos recursos a nivel infraestructura como para investigar y producir nuevos conocimientos en esta área, en esta disciplina. Porque por ejemplo, para investigar en la parte de materiales dentales o materiales que se utilizan en Operatoria necesitamos un tipo de máquina que acá no hay, laboratorio, toda esa parte no. Lo que si podemos hacer acá (que es lo que yo hago) con los becarios y todo ese tipo de cosas; es todo lo que es la parte clínica, que si bien por ahí produce un conocimiento nuevo, pero es un pequeño aporte a lo ya conocido, a lo mejor es mas aplicable a nuestro grupo de pacientes lo que podemos transpolar después...” (PS-6)*

Reconocen dentro de la facultad la constitución de diferentes grupos de investigación, en los que se investiga cuestiones de orden social, preventivo, clínico, entre otros. Reconocen como característica del colectivo que existen ‘celos’ en torno a los temas de los proyectos y con la producción que se va logrando. Para los profesores todavía falta ‘mucho cultura’ de investigación. Además de identificar que faltan también dedicaciones exclusivas que permitan ese desarrollo.

Respecto de su trayectoria en investigación, en todos los casos es muy reciente dado el contexto institucional del que hablábamos antes, y no todos la llevan adelante.

Ángeles por ejemplo, comenta que ha obtenido su segunda beca de posgrado en investigación y que trabaja sobre la prueba de materiales odontológicos, y sostiene que muchas veces lleva los resultados de la investigación a la docencia, haciéndoles comentarios a los estudiantes, e inclusive a la práctica clínica comentárselo a los pacientes.

En el caso de Sonia, también fue becaria de investigación de la universidad, aunque reconoce que el desarrollo más fuerte en investigación fue a partir de la dedicación exclusiva (hace doce años al momento de estudio). Su desarrollo como investigadora se circunscribe principalmente a trabajos clínicos, aunque comenta experiencias de trabajos denominados “trabajos cualitativos”, de corte más social.

En el caso de Juan, con una dedicación simple, colabora escasamente en las investigaciones del grupo, le atribuye esto a decisiones personales, y a las limitaciones contextuales que lo limitan para la realización de investigaciones interesantes desde su punto de vista.

*-“muy pocas como participante. Una sola la desarrollé solo yo, que era también Clínica, fue la relación entre la presión arterial del paciente y sus condiciones para metabolizar. Que la desarrollamos en un hospital y en un servicio que yo trabajaba en esa época...” (IJ-16)*

Por último, Ester nos comenta abiertamente que sus inicios en la investigación en el año 2003 tuvieron que ver con la posibilidad de mejores honorarios, y que posterior a ello recién empieza a gustarle el trabajo de la investigación. La particularidad de la investigación que ha realizado longitudinalmente se relaciona con el fracaso de los “arreglos” en los pacientes que venían a atenderse en la asignatura. La tarea de seguimiento con estos pacientes fue muy ardua dado que debía mantener el contacto con los mismos.

Valora mucho la investigación clínica dado que brinda datos fehacientes de lo que se le realiza a los pacientes:

*-“la experiencia de investigación clínica es muy importante. Todo esto que le decía hoy a los chicos[alumnos] sale de ahí, y una cosa es el fabricante que te vende, que te enseñó materiales y otra cosa es ver resultados, funcionamiento (...) nosotros lo que estamos haciendo es, precisamente, a consecuencia de los fracasos que yo veía (los pacientes que atendía...) empezamos a rever, empezamos a ver por qué se producía eso, a ver si había algo que podíamos manejar, y encontramos muchas cosas que pudimos manejar, osea que la investigación clínica, sirvió para volcar a la docencia. Esos resultados nos dieron muchos datos, muy importantes” (PE-44)*

En relación con las actividades de investigación Ester comenta lo difícil que es mantenerla al esta dirigiendo el proyecto, ya que observa que se aleja un poco de la actividad directa de investigar para trabajar con becarios o realizar informes, esto también caracteriza un poco la cultura académica que mencionábamos antes, sólo que reconocida por Ester dado el rol y estatus académico que detenta:

*-“La exigencia que me da el cargo, exige que yo esté abocada un 80% a la investigación. Aunque no investigue nada, tengo que atender a los becarios (...) cada vez estoy más lejos, ahora soy administrativa, tengo que hacer mucha tarea de papeles; yo creo que eso está mal (...) ahora somos hermosas administrativas...” (IE 19-22)*

Dado lo anterior podríamos decir que la investigación en el campo está en sus inicios y condicionada por los contextos institucionales. Sin embargo, realiza aportes de menor y mediano alcance a la docencia en la asignatura.

**-La dimensión “gestión”: sus características y concepciones**

-  
Esta dimensión no está desarrollada por nuestros sujetos, ya que si bien algunos de ellos se ha desempeñado en diversos cargos de gestión dentro de la facultad no han manifestado que los mismos le hayan realizado aportes relevantes a la docencia, nuestro principal foco de interés.

Como veremos en los casos siguientes, esta dimensión pareciera no influir prácticamente en la docencia, presentándose como un ámbito aislado de la misma.

**-La dimensión “docente”: características generales y aprendizaje profesional**

**-Los contextos y las relaciones (COU, CUD, REL, GOA)**

En líneas generales si bien reconocen las limitaciones de infraestructura que poseen para la investigación, tienen una valoración positiva respecto de la situación de la facultad en relación con la situación de las facultades en el país:

*-“Yo creo que nosotros mejoramos bastante... o sea, nunca estuvimos mal y mejoramos bastante ahora, con esto de la acreditación en la CONEAU, que tiene ciertos estándares que cumplir, tenemos simuladores, inclusive una mucho más avanzados que la que tiene la UBA...” (PÁ-33)*

Juan ubica, por ejemplo, que en materia de enseñanza y aprendizaje, la facultad es reconocida como una de las mejores en el país, sin embargo, también critica duramente las decisiones a nivel de universidad al cambiar la escala de aprobación, considerando la acción como un atentado a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En relación con reflexiones más amplias, Ester comenta su percepción en torno a la escasa remuneración del docente universitario, y plantea como función del Estado la preocupación para mejorarla. También menciona la escasa movilidad en la carrera docente, por la falta de cargos y cómo ella recién fue adjunta a los 55 años de edad.

En relación con la Cultura docente, los profesores en estudio reconocen la permanente actualización, pero en materia disciplinar, de los profesores de la facultad, diferente es la situación en materia pedagógica desde la visión de la principiante:

*“Los docentes de odontología, en mi facultad veo que hay de distintos tipos: están, los pocos, que se van por vocación, están los docentes que se van por el estatus que existía hace unos años atrás, de ser docentes universitarios, porque desde que no tienen completamente paciencia, no se actualizan, cuando hay algún curso o alguna propuesta para mejorar la enseñanza por lo general están reacios a los cambios, y esa es la gran mayoría” (PA-48).*

Ella también nos comenta que no ha participado de ninguna reunión dentro del departamento ya que estas son actividades que realizan la profesora titular o adjunta de la asignatura, o a quienes ella seleccione. Tiene presente pocos datos de la organización del departamento y manifiesta que no se comunica a todos los profesores las actividades que se llevan adelante.

*“Creo que el resto no difiere mucho de mí... Por lo general, las reuniones que hay es muy raro que se divulgue a todos lados, ese tipo de reuniones suelen ser más cerradas, si me entero, porque estoy en la cátedra y al lado de la Doctora Ester, y porque ellas se ponen a conversar y escucho, pero no porque sea un comentario hacia nosotros. Y que yo me acuerde en todo este tiempo en la cátedra nunca nos juntaron y dijeron “miren, estuvimos en la reunión...” Se que por ahí suelen tener reunión, pero creo que no es justamente de este departamento...” (PÁ-64)*

Sonia, sin embargo manifiesta participar de reuniones de otro departamento al cual pertenece otra asignatura en la que está como adjunta, y confirma que la participación en las reuniones de departamentos está limitada mayoritariamente a los adjuntos y titulares de asignatura.

Juan también comenta esta tradición de participación en las reuniones de departamento y agrega el dato que generalmente cuando hay delegados que no sean titulares y adjuntos, se elige entre los profesores que tengan dedicación exclusiva. Desde su lugar, critica algunas decisiones curriculares que se tomaron a nivel del departamento, para la selección y organización de los contenidos de las asignaturas, intentando evitar la superposición de contenidos. Su crítica tiene que ver con el recorte de temas que se realizó al programa, desfavorable para el aprendizaje de contenidos básicos de la asignatura.

Ester realiza una relación entre la cultura académica de la facultad y la cultura docente, unificándolas ya que comparten los mismos sujetos, y

señala que el mismo ímpetu, ganas y métodos para la práctica docente, son utilizados y desarrollados para la práctica de investigación.

Por otro lado comenta cómo la reorganización del plan de estudios los llevó como equipo de la asignatura a formar parte de otro departamento, con características diferentes, y cómo ciertos principios pedagógicos (ya comentados por Juan) se impusieron al momento de reorganizar la selección de los contenidos:

*-“...en ese Departamento que antes teníamos, no funcionaba, no existía, cada uno era dueño de su cátedra, nos fuimos a un departamento y acá ya nos exigieron esto; en esta última década nos exigieron que no repitamos contenidos, que lo que se dio acá no se vuelva a dar acá, me reservo yo la opinión de eso, digo que esto es así ahora; la onda es no recalcarle al alumno lo que ya se le enseñó, pero hete aquí que no saben. Entonces, en los departamentos hemos trabajado con los programas en esta última década y pasamos de una revisión de problemas: tenemos que escuchar entre todos y ver que se dio, que no se dio, por qué no se da acá y se da acá, y por qué este puntito y por qué lo repetís vos y lo das diferente a mi, lo tiene que dar él, el alumno necesita saber esto para poder entrar en esto otro. Y en este momento eso es como esta funcionando. Los contenidos se seleccionan en función de todas las otras materias que conforman el departamento...” (PE-20-22)*

Por último, mencionamos un segmento de Ester que nos fue complicado de categorizar ya que su relato trataba de cómo a nivel de departamento le habían pedido tomar posición sobre una técnica de blanqueamiento acreditada y si la estaban enseñando o no, y que dicha posición iba a ser elevada al Ministerio de Salud para su intervención. Nos pareció interesante comentar este relato ya que nos permite observar la amplitud de tareas académicas en la que están inscriptos los docentes con más jerarquía en la institución.

Como se puede constatar, la mayor o menor participación y conocimiento de la cultura docente o universitaria podría vincularse directamente con el lugar en la jerarquía académica que detenta el docente. Estas prácticas más colectivas por fuera de la asignatura, están vedadas a los profesores principiantes.

Respecto de las relaciones interpersonales observamos en el caso de Ángeles que las mismas se circunscriben a la asignatura, y en ella admite ir construyendo un lugar propio. Reflexiona sobre la red de relaciones que se tejen dentro de la misma y de cómo debió esperar en diferentes momentos la autorización a participar de las actividades docentes:

*-“Lo que es la clínica en sí, lo mismo, me costó mucho: primero no quería abarcar todo lo que consideraba que era el trabajo del JTP, ni caer mal en ese sentido, entonces, hasta que no me llamaban no me metía; por lo mismo, otra vez, me fueron dando un poquito más de libertad. Y por supuesto que también todo lleva tiempo para que vean como trabajaba yo y así en exámenes... Creo que la primera vez que yo me sentí parte de ellos fue cuando me dieron para corregir exámenes parciales (...)y esa fue mi profesora adjunta, o sea, ella siempre me tiene ahí, a su lado y si bien ella porque comparte más tiempo conmigo, sabe hasta dónde soy capaz, y tal vez sea por eso, pero el hecho de que siempre me tiene a su lado y el papel que ella tiene nadie dijo que no, y mediante eso fui entrando y me van empujando los otros dos JTP que tengo a mi lado” (IA-35).*

Respecto de los dos profesores de trabajos prácticos (Sonia y Juan), menciona que son quienes la apoyan constantemente, y es a ellos, junto con la profesora titular, a quienes imita y toma como modelos pedagógicos como veremos más adelante.

En el caso de Sonia y Juan, ambos se posicionan de manera diferentes con las relaciones interpersonales en la asignatura. Si bien relatan quiénes fueron sus profesores modelos, lo hacen referenciado sus primeros años. En la actualidad los dos se ubican como miembros activos en las decisiones sobre la asignatura, realizando aportes a la titular y siendo escuchados por el equipo docente.

Un matiz diferente a estos dos posicionamientos es el de Ester, ya que al plantear las relaciones interpersonales menciona fundamentalmente su interés por cuidar a los profesores de su asignatura, mantener la unidad en la medida de lo posible, porque reconoce las diferencias. Este último posicionamiento también se vincula con la gestión y organización de la asignatura, que todos caracterizan como complicada al tratarse de una cátedra numerosa en donde en ocasiones han surgido diferencias. Los cuatro también admiten que la responsabilidad de la gestión de la asignatura recae primer lugar en la titular y en la adjunta en segundo lugar.

#### **-La formación docente formal e informal (FOD y APRE)**

Los relatos sobre la formación docente formal, en este caso también son menores, sin embargo una diferencia notoria es que tres de los profesores han realizado una especialización en docencia universitaria, y otra de las profesoras una maestría en educación para la salud.

Más allá de lo anterior, los cuatro profesores hacen hincapié en el aprendizaje informal para la docencia. Si bien valoran diferentes aportes que les brindaron las carreras de posgrado en docencia, valoran de manera



más concreta los aprendizajes construidos por imitación, por oposición o en la propia práctica.

Comentan que la formación docente recibida le implicó el ingreso a otro campo de conocimiento, con otro lenguaje, considerado complejo, y que de algún modo les sirvió para ir confirmando positivamente o negativamente lo que ya venían realizando en la práctica docente. Esta confirmación les permite desarrollarse con mayor seguridad en las decisiones que toman.

Los docentes más experimentados ven a las nuevas generaciones con una formación “más científica” en materia pedagógica, y esto tiene que ver con el impulso que tiene la formación docente en la facultad por las exigencias para la acreditación de las carreras de odontología a nivel nacional. Mencionan también que además de brindarles soportes teóricos a las prácticas, la formación docente les brindó aportes en materia de evaluación y de estrategias didácticas, cuestiones instrumentales.

En relación con el aprendizaje informal todos mencionan que aprendieron a partir de los modelos de profesores que tuvieron en su formación inicial o que tuvieron en sus inicios en la docencia. Ángeles es la que está transitando por ese proceso de aprendizaje con los colegas más experimentados de su asignatura.

*“Les imito bastante, así que cuando tengo que llamar al orden o marcar algo en algún alumno, también lo hago. En lo que puedo, medianamente, de lo que aprendí y de lo que veo de que como ellos son, también trato de aplicar, lo que pasa es que muchas clases teóricas o tanta libertad por ahí, no tengo, pero ... en cuanto puedo...”  
(IÁ-41)*

#### **-Los inicios (EXDP e INDO) y su rol actual (ROD)**

De los cuatro docentes, la única que tuvo de algún modo experiencia docente previa es Ester, ya que se graduó del nivel medio como maestra normal nacional. Respecto de los inicios, todos mencionan haber sido convocados por algún profesor de la carrera para trabajar como docente en su asignatura.

Sólo en los casos de Juan y Ester, pudimos encontrar un periodo de tiempo intermedio entre la graduación y el inicio en la universidad, las otras dos profesoras se incorporaron de manera inmediata a la docencia universitaria.

Como relatos destacables de la inserción docente, queremos destacar dos que también se vinculan con las relaciones interpersonales, y que da cuenta del proceso de aprendizaje profesional docente:

*-“ahora tengo más seguridad. Hay un cambio bastante marcado, cuando recién comencé, por mi carácter, supongo, que tampoco quiero caer de atrevida ni sobrepasar lo que pida el otro, siempre estoy a la espera, mas bien, de que me manden a hacer cosas. Estaba, entre una etapa de transición entre alumna y docente; y ahora sí, tomo mis decisiones, tengo la seguridad, o la certeza de que por ahí con la gente que estoy trabajando me va a apoyar y no me va a reclamar nada. Les imito bastante, así que cuando tengo que llamar al orden o marcar algo en algún alumno, también lo hago. En lo que puedo, medianamente, de lo que aprendí y de lo que veo de que como ellos son, también trato de aplicar (IA-41)*

*-“ en realidad... el cambio puede ser un poco también, obviamente la madurez como persona. Yo comencé con 21 años... En ese momento, por ahí lo que yo notaba era que primaba en mí tener mucho conocimiento de lo que iba a dictar, más que nada porque por ahí era un sinónimo de respeto a lo mejor. Hoy por hoy es como que ya estoy más segura de mi docencia, de mi persona, es como que a lo mejor, si bien lo hago inconscientemente, la parte del conocimiento, estoy como más relajada, busco más la estrategia, medio que en ese tipo de cosas centro más mi cambio; antes era buscar conocimientos, conocimientos, conocimientos” (IS-34)*

En relación con el rol docente, los roles están diferenciados, la profesora adjunta tiene a cargo varios teóricos, los profesores de trabajos prácticos tienen adjudicado un teórico y una comisión de trabajos prácticos y la profesora auxiliar colabora con las dos comisiones de trabajos prácticos de Sonia y Juan. Cabe señalar que las comisiones de trabajo práctico tienen la modalidad didáctica de clínica. En este sentido hemos encontrado diferencias notables en el posicionamiento docente de los profesores de trabajos prácticos al momento de desarrollar la “clase teórica” y al momento de la “clínica”. Si bien en este caso también hay una marcada diferencia entre las clases teóricas respecto de las clínicas, podemos observar que no estaría sucediendo lo mismo que lo planteado en el caso de informática, y que esto tiene que ver con las características que tienen los conocimientos y contenidos que constituyen la asignatura, al tratarse fundamentalmente de una práctica profesional integradora, los teóricos actúan como refuerzos, y la teoría necesariamente está vinculada a la práctica.

A este detalle lo analizaremos en profundidad más adelante.

### **-Las concepciones, motivaciones, preocupaciones y problemas sobre la docencia (COD, MOT y PRE)**

Los cuatro docentes mencionan como fundamental para la docencia la vocación docente que posea el sujeto, y desde esa vocación entienden la posibilidad de una mejor o peor práctica docente. Le atribuyen a la buena enseñanza otras características de la personalidad que son necesarias, por ejemplo, la paciencia, el sentido común y la empatía con los estudiantes.

Manifiestan mayoritariamente que la formación docente es importante y la ubican a la par que la formación disciplinar de posgrado y a la de investigación. Sin embargo por encima de todas esas formaciones ubican a la práctica docente y a la práctica profesional, como ya hemos visto.

Ester es quien puntualiza un poco más acerca de su concepción docente:

*-“..sino hablar al alumno que viene sin saber nada; no es cuestión de que vos te pongas a dar conferencia internacional de colega a colega, porque tenés que enseñar al alumno, y llenar lo que ellos vienen a buscar para eso tenés que saber mucho más, no sólo de la materia, mucho más cosas fuera de la materia, de la asignatura. Así año tras año te va quedando la experiencia de lo que los chicos nos traen” (IE-13).*

Las preocupaciones de los cuatro profesores son similares, y se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes. A ellos les preocupa que los estudiantes no hayan construido conocimientos básicos con los que deben llegar a la asignatura, y cómo esta carencia pueda repercutir en los pacientes con los que trabaja. A su vez, les preocupa el grado de responsabilidad y madurez que manifiestan los estudiantes, al estar tan cerca de recibirse, ya que para los docentes, todavía no toman conciencia de esa situación en la que se encuentran.

No se han categorizado segmentos que desarrollaran explícitamente motivaciones.

#### ***7.3.4.1.2 Las relaciones entre los códigos generales***

En este apartado analizaremos las relaciones de intersección de los segmentos codificados en las 8 entrevistas realizadas a los sujetos.

Continuado con la herramienta de “Recuperación de textos” que brinda MAXQDA, hemos trabajado con las funciones de “Intersección” y de “Intersección (conjunto)”, que se han explicado anteriormente.

Aquellas intersecciones de códigos más frecuentes en los tres sujetos en estudio son “Rol docente” (ROD), “Trayectoria profesional” (TRAP), “Relaciones interpersonales” (REL), “Desempeño/Posición en investigación” (DEP) y “Gestión y organización de la asignatura (GOA).

En los cuatro sujetos podemos observar relatos en los que se ubican desde un rol determinado, en la red de relaciones interpersonales de la asignatura, o como en el caso de Ester: desde la gestión y organización de la misma. En algunos casos, relataron cómo las relaciones interpersonales sirvieron para el aprendizaje informal docente, que a su vez, les permitió asumir roles docentes determinados. Y respecto de la trayectoria profesional, destacamos cómo la misma sirve de sustento para el desempeño del rol.

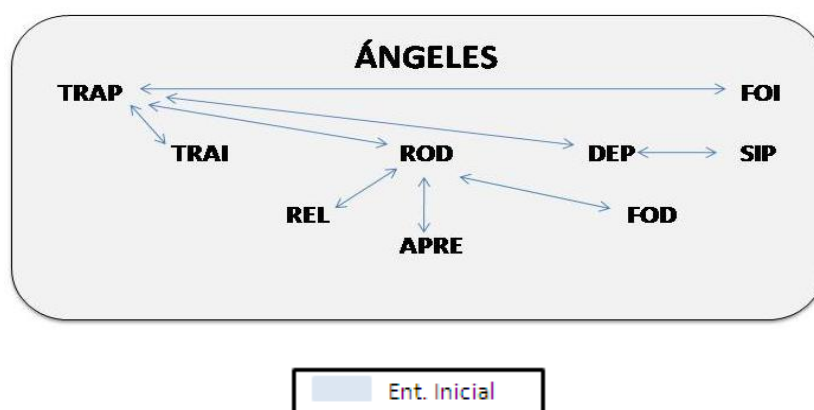


Figura 7.12. Red ÁNGELES. Interacciones de los cod. grals

Iniciamos el análisis observando la relación entre los códigos de Rol Docente (ROD) y Trayectoria Profesional (TRAP) .

Como dijimos anteriormente la experiencia profesional relatada a través de sus trayectorias, sirve de sustento para el desempeño del rol.

La segunda intersección más frecuente es la relación entre los códigos “Rol Docente” (ROD) y “Relaciones interpersonales” (REL).Esta relación la encontramos en los tres sujetos con menos antigüedad en la docencia. En el caso de Ángeles relatado desde el presente cercano, y en el caso de Sonia y Juan, en el contexto de sus primeros años docentes. De todas formas en los tres casos se referencian segmentos en los que las relaciones

interpersonales han servido de base para el ejercicio del rol. Vinculados al rol también figuran categorías de aprendizaje informal (APRE), gestión y organización de la asignatura (GOA), y menos segmentos vinculados a la formación docente (FOD). Respecto de esta última recordemos los segmentos citados anteriormente en los que se aclaraba que mayoritariamente la formación docente brindaba sustento teórico a prácticas docentes que venían realizando.

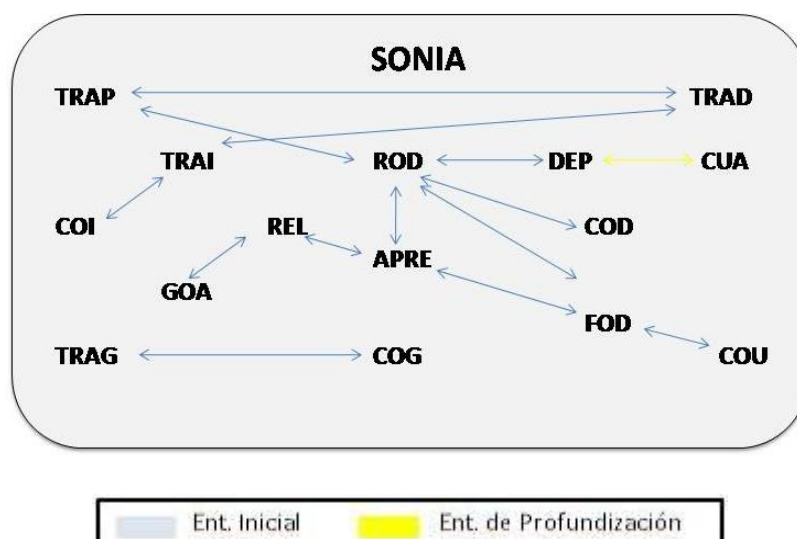


Figura 7.13. Red SONIA. Interacciones de los cod. grals

Respecto de la dimensión de investigación hemos hallado tres categorías que se vinculan con otras: la cultura académica (CUA), la trayectoria en investigación (TRAI) y las concepciones en investigación (COI). En líneas generales la cultura académica se vincula con las concepciones de investigación que sostienen los profesores, y de cómo estas concepciones se inscriben en el contexto universitario más amplio. Las referencias al contexto universitario fueron hechas por dos profesores de más antigüedad.

Sólo en el caso de Ester podemos observar cómo parte de su trayectoria como investigadora se relaciona con ciertos posicionamientos en su rol docente. Esto tiene que ver con los usos que hizo de una de sus investigaciones vinculadas a los fracasos en los arreglos de los pacientes de la asignatura. Al poder analizar los datos e identificar recurrencias en los fracasos de los arreglos vinculados a determinados profesores de la asignatura, Ester pudo trabajar individualmente con ellos mostrándoles los resultados, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de la dimensión gestión hemos encontrado un sólo segmento en el que se relacionan la trayectoria de gestión de Sonia con sus concepciones sobre la misma. Ninguno de los otros relatos tuvo vinculaciones en esta dimensión.

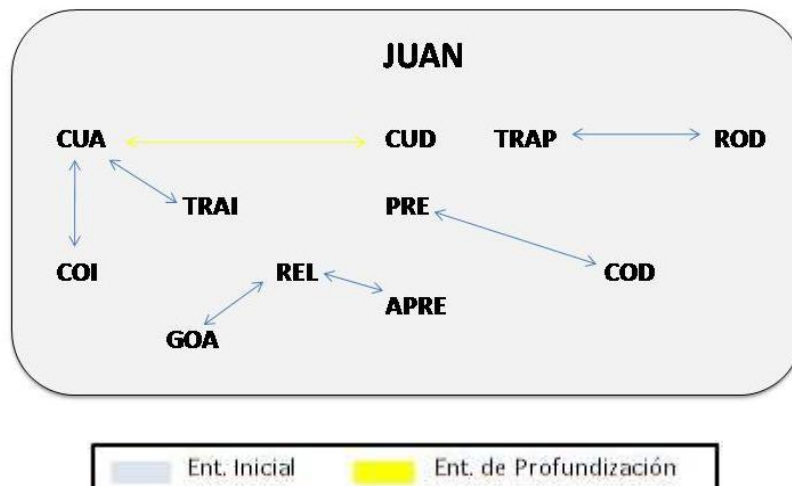


Figura 7.14. Red JUAN. Interacciones de los cod. grals

Observando las redes individuales, podemos identificar una mayor presencia de códigos de la dimensión docente, seguida por códigos ligados a la profesión y a la investigación y una relación sobre gestión.

Por último, queremos explicitar que las categorías que más tienen vinculaciones con otras son las de: “Rol docente”, “Trayectoria Profesional” y “Relaciones interpersonales”, a su vez que son las tres categorías generales con las frecuencias más altas tomadas aisladamente: ROD=f20; TRAP=f14, REL=f13.

En este sentido, y a partir de las interacciones que se produjeron entre estas tres categorías, reflexionamos sobre la importancia e influencia que tiene la trayectoria profesional y las relaciones interpersonales en la toma de decisiones para el ejercicio del rol en estos profesores.

En este segundo caso, dado la importancia decreciente que fueron adquiriendo las relaciones interpersonales como aportes al rol, es que volvemos a hacer hincapié en el desarrollo del conocimiento docente desde la heteronomía hacia la autonomía.

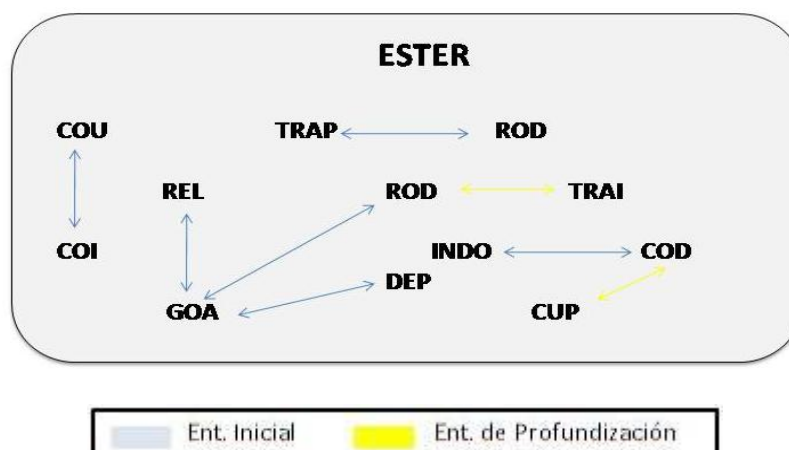


Figura 7.15. Red ESTER. Interacciones de los cod. grals

### 7.3.4.1.2.3. Análisis de los componentes del CDC desde el planteo de la “asignatura”

Hemos llegado al análisis cualitativo del CDC. Para el cual tomaremos los segmentos correspondientes de las dos entrevistas realizadas a cada uno de los cuatro sujetos, y las observaciones de clases y clínicas con sus respectivas microentrevistas (las cuales serán analizadas en la caracterización concreta del CDC).

En los diferentes apartados analizaremos las codificaciones de los segmentos de acuerdo con las relaciones que se han ido presentando.

#### **-El contexto específico en el que se inscribe la materia**

La categoría “conocimiento y concepciones del contexto específico” (COE) es caracterizado en mayor o menor detalle en los diferentes sujetos.

Los segmentos codificados con esta categoría refieren a cuestiones vinculadas a la relación de los contenidos de la asignatura con otras asignaturas del plan de estudios, o a la diferenciación entre los tipos de asignaturas y sus objetivos de aprendizaje: las asignaturas básicas, las pre-clínicas y las clínicas, por ejemplo.

Los profesores experimentados comentan los diferentes cambios curriculares que se desarrollaron en el departamento y cómo eso afectó en menor o mayor medida al desarrollo de la asignatura, y los alcances que

esta tiene en el plan de estudios de la carrera, como asignatura fundamental para la profesión.

Como hemos visto anteriormente, también se menciona el contexto departamental en el cual se desarrolla la asignatura, vinculado a las relaciones interpersonales y a la cultura docente.

En algún momento de las entrevistas, todos los sujetos hacen referencia al contexto específico de trabajo, a la disposición física de las clínicas y a las posibilidades que esta disposición les brinda.

Es por ello que el contexto institucional es mencionado como un entorno facilitador del dictado de la materia, ya que las condiciones edilicias son reconocidas como muy buenas para la docencia, por parte de los profesores (diferente a las demandas edilicias realizadas en función de la investigación)

En este caso, también pudimos observar cómo las referencias que realizaba la principiante en relación con el contexto específico, provenía de su experiencia y conocimiento como estudiante de la carrera, o de la información que le llegaba principalmente de los profesores más experimentados.

#### ***-Relaciones entre el CDC y las categorías generales***

Las relaciones entre los componentes del CDC se realizan principalmente con tres de estas categorías, y en igual importancia según su frecuencia: Cultura Profesional (CUP) pertenecientes a la D. Profesional; Relaciones Interpersonales (REL) y Aprendizajes informales (APRE); ambas pertenecientes a la D. Docente. En menor importancia hemos encontrado aisladas relaciones entre la categoría “desempeño/posición” en investigación con las “estrategias didácticas” (EDI). Como se puede apreciar, los componentes de la dimensión de “Gestión” no mantienen relación con el CDC de nuestros profesores.

La Cultura Profesional (CUP), se vincula directamente con todos los componentes curriculares y disciplinares del CDC.

Los profesores entienden que la razón de ser de su asignatura es la enseñanza y el aprendizaje de la actividad profesional diaria de los odontólogos.

*-“es una necesidad de nuestra práctica, de todos los docentes. Lo que yo hago a veces, es que la modalidad de la práctica sobre el*



*paciente[en clases] es: ir desde lo más fácil a lo más complicado; el tema es que eso en nuestra práctica puede suceder en dos minutos; es lo mismo que un médico esté abriendo un apéndice de rutina y se encuentre con un tumor maligno, tiene que resolver el tema ahí, no puede decir que todavía no estudió tumor, coser y seguir. Lo que yo le digo a mis alumnos, tomate veinte minutos o dejá un provisorio... no podes dejar un provisorio tres meses que dé el tema y la clase que viene continuamos con el proceso dental...” (PJ-39).*

*-“... por ahí, de algún caso clínico en particular...(porque ya te digo que una cosa es lo que está en los libros y otra cosa lo que por ahí se da en la clínica,... por ahí, algún caso clínico en particular que te puede tocar en el consultorio, y por ahí nosotros somos bastante... experimentamos, por ahí, empezamos a jugar con algún material, con alguna técnica y probamos bastante y si por ahí da resultado podemos llegar a comunicarle a los alumnos: mirá esto me resulto, esto no se hace, o frente a este caso que solo puede llevarte a la extracción yo probaría tal cosa porque a mi me resultó..” (IÁ-24).*

Continuando con el análisis, las dos categorías generales con más vinculación con el CDC que nos toca analizar son las “relaciones interpersonales” (REL) y los “aprendizajes informales” (APRE).

Ambas categoría se relaciona mucho con las estrategias didácticas, y con los conocimientos y concepciones sobre los aprendizajes de los estudiantes.

*-“corregirle al estudiante, tratamos de hacer fuera del box donde no está el paciente... porque sino el paciente no viene mas...por lo general, les llamamos aparte, no todos los profesores lo hacen, porque esta también el que grita delante del paciente, son diferentes criterios en los que no todos estamos de acuerdo...” (PS-39).*

*-“...”al alumno le cuesta muchísimo el volcar... es más a veces ni sabe que tiene esa teoría, tenemos que recuperarla de alguna manera, que para eso son estos talleres nuevos que damos, le decimos en la primera charla que vayan y estudien estos temas que ya tendrían que saberlo, pero desde éste enfoque, póngase en esta situación (...); que para el que no sabe y escucha eso y dice qué tiene que ver con el arreglo de un diente, pero todos esos movimientos justifica la sintomatología que tiene el paciente, y el diagnóstico y el pronóstico que tiene con el material que yo le coloqué, para eso tiene que saber los principios biológicos, para saber si reacciona tiene que saber las propiedades mecánicas, clínicas y químicas del material que esta por colocar y cómo va a funcionar” (PJ-10)*

En este caso, al igual que en el de informática, la cultura profesional, y las exigencias del ambiente ejercen influencia acerca de la dirección de los objetivos de aprendizaje de la asignatura.

Nuevamente las relaciones interpersonales y el aprendizaje informal están presentes e influyen directamente en el conocimiento y en la práctica didáctica. La influencia también va decreciendo a medida que se va convirtiendo el sujeto en un docente más experimentado.

Ambas categorías se vinculan mucho con las estrategias didácticas. Consideramos que esta vinculación con aquello que se realiza en el aula es más fuerte que cualquier formación docente especializada. Recordemos que, a diferencia del caso de informática, estos docentes cuentan con carreras de formación docente en su trayectoria, sin embargo, estos aprendizajes formales quedan relegados frente a los aprendizajes informales por imitación o experiencia.

Es por ello que reiteramos también en este caso, que los conocimientos pedagógicos más generales aprendidos en espacios formales no se manifiestan con la contundencia que lo hacen las concepciones y conocimientos pedagógicos específicos construidos a partir de la práctica.

***-La caracterización disciplinar y las relaciones con la asignatura:***

Como ya hemos mencionado en el primer caso, las preguntas que abordaron esta caracterización se orientaron hacia el contenido sustantivo(CACD), sintáctico (PCOD), los objetivos y las acciones que guían la disciplina(FCOD) y las relaciones intra e interdisciplinares de los conocimientos(ESCD).

Los entrevistados reflexionaron alrededor del contenido sustantivo y sintáctico de las disciplinas que aportan a la asignatura. Para entenderlas es necesario entender que la asignatura es una materia integradora, orientada a la clínica, que se nutre de los diferentes fundamentos biológicos, físicos, químicos, los propiamente odontológicos, etc., para poder desarrollarse.

Si bien ellos recuperan en las clases teóricas dichos aportes desarrollados a lo largo de toda la carrera, colocan el acento en los contenidos procedimentales de la práctica odontológica.

*-“ el que hace odontología general hace operatoria dental sí o sí. Y a su vez es base de muchas otras disciplinas: sin una buena operatoria no puedes instalar una prótesis. A su vez, antes de la operatoria necesitas una endodoncia, o sea, sí o sí se entrelaza con casi todas las especialidades de la Odontología. Y lo que vos quieras hacer: un implante, o sea desde lo más sofisticado hasta lo más pequeño como puede ser una prevención, también está relacionado...” (PÁ-7)*

Entre los objetivos del área disciplinar, o disciplina (operatoria) dentro de la odontología encontramos a la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de una pieza dentaria, en segundo lugar, y como un desarrollo relativamente reciente, nombran a la estética.

Además, Juan nos comenta también que el objetivo de la disciplina se mantiene en su transcurrir, más allá de los importantes avances en materia de recursos materiales que permiten un mejor trabajo en boca. Sostiene que la conservación y la rehabilitación son dos de los objetivos que guían a la disciplina. Estos principios generales de la asignatura, si bien no se modificaron si se mejoraron de la mano de los avances tecnológicos en los materiales odontológicos.

Es por todo lo anterior que fue muy difícil aislar segmentos que tuvieran sólo la codificación del contenido sustantivo, ya que al definirla los profesores también fueron planteando su estructura, su vinculación externa e interna:

*-“es una disciplina que se relaciona con un montón de disciplinas dentro de la Odontología, porque como actúa en la rehabilitación, actúa la Periodoncia, después la Operatoria en relación con la Prevención, (...) relacionado con la Oclusión: el paciente con problemas oclusiales, (...) después hacerle estética, con la prótesis. (PS-16)*

Por último, Ester caracteriza a la disciplina como eminentemente práctica:

*-“...Nuestra disciplina es eminentemente practica, práctica sobre paciente... es volcar todo lo conocido e integrarlo y aplicarlo en el paciente” (PE-4)*

En relación con la producción del conocimiento disciplinar, los entrevistados coinciden en sus relatos en caracterizar que la misma se da a través de dos medios, desde la clínica o desde el trabajo *in vitro*. A nivel nacional e internacional, comentan que la mayor parte de las investigaciones trabajan sobre los materiales y, a su vez, la aplicación clínica o *in vitro*; de las cuales la más desarrollada es la segunda. Sostienen que la exploración clínica es bastante difícil porque implica lidiar con el paciente. Y esa es una de las grandes dificultades que tienen sus proyectos clínicos.

Un ítem interesante que distingue a la producción del conocimiento en esta disciplina, es que el mismo se encuentra atravesado por intereses comerciales, y por ello, existen técnicas y materiales que a criterio de algunos profesionales son válidos, pero que a nivel internacional están

siendo descartados dados los avances en los materiales que se comercializan:

*“... la amalgama, por ejemplo, la Doctora Ester y Juan la defienden a muerte (...) y ese sí es un punto en el que difieren porque para ciertos países está prohibido, inclusive ya se está sacando del programa [de estudios] la amalgama... Tampoco se da por eso, es un movimiento más bien comercial del otro material (...) teniendo los recaudos se evita y trae más beneficios la amalgama que la resina y está comprobado en más de cien años, pero...” (PÁ-27).*

Son tan importantes los materiales odontológicos para el desarrollo de la disciplina o área disciplinar que directamente son asociados a procesos de evolución del conocimiento:

*“...mirá en Odontología creo que fue la que mas evolucionó... cuando me recibo... nunca trabaje con turbina, trabaje con poleas y con correas... Sabes cómo esterilizábamos, cuando me recibo, inclusive, yo llevaba las agujas, tamaño de un perforador, gruesas para que no se doblen y se rompan adentro (...)¿Qué hacíamos? Esterilizábamos en una olla de agua hirviendo, no usábamos guantes, usábamos barbijos nomas, no nos sentábamos, todo era de pie, unas posturas... no existía la turbina (...) En estos últimos cuarenta años hay cosas que dejamos de usar y un montón de materiales nuevos que tuvimos que aprender, en Operatoria mucho avance...” (PE-8).*

#### **- Relaciones Internas de los Conocimientos y concepciones curriculares y sobre el aprendizaje de los estudiantes**

En esta oportunidad también establecimos numerosas relaciones internas entre estas categorías, y queremos señalar que el código CONA es el que más relaciones establece con otros códigos y lo hace con todos los demás. En segundo lugar, EDI, con un poco menos de relaciones pero también con todos los restantes. Y en tercer lugar COE.

Respecto de la selección y organización de los contenidos podemos observar visiones también compartidas por los cuatro miembros del caso.

Reflexionan sobre ellos, como ya hicimos mención anteriormente, en relación con otras asignaturas de la carrera y de la distribución de los contenidos entre las mismas. También afirman que a partir del auge de los posgrados también se hicieron recortes al programa de grado de la asignatura.

Comentan que la lógica de los contenidos se da en una complejidad creciente, al menos en el programa. Lo que en ocasiones no puede

respetarse porque en la clínica se van presentando imprevistos, como veíamos apartados arriba, o por decisiones en el dictado de los teóricos:

*-“Se trata de ir desde lo más simple y se va complejizando. Esa es la primera intención. A veces pasa de que, depende de a quién le toque dar el teórico adelantan los temas, entonces, no siguen un orden. La idea es que siga un orden y se vaya complejizando a medida que va pasando. Todo lo que son técnicas, materiales y procedimientos primero y después todo eso aplicado a las distintas restauraciones. Inclusive, se trata primero de dar todo lo que son las restauraciones que primero tiene que realizar el alumno y por último las que son un poquito más engorrosas y también son las últimas que realizan durante el año” (PÁ-17).*

En las diferentes entrevistas nos fueron explicando cómo están organizados los programas de la asignatura y los de exámenes. Y en el caso de los dos profesores con experiencia media, nos comentan cómo incorporan “contenidos” extraídos de sus propias prácticas, al desarrollo curricular. Así también Ángeles y Sonia, hicieron mención a la incorporación de “contenidos” fruto de sus investigaciones. En cualquiera de las dos situaciones estas incorporaciones son espontáneas y no programadas, son realizadas a partir de la situación didáctica por la que esten atravesando. En el siguiente párrafo se puede apreciar claramente como las relaciones internas y externas que veíamos en la caracterización disciplinar se concreta en contenidos y técnicas que debe aprender o debe haber aprendido el estudiante:

*-“...por ejemplo: nuestra materia es arreglos, arreglos de dientes, para poder hacer el arreglo de dientes tiene que anestésiar, para saber anestésiar tiene que saber los reparos anatómicos, tiene que saber de farmacología porque tiene que saber si no le toma al paciente la anestesia, cuánto es el límite; si la mucosa no está como debería estar, debe saber de Semiología para saber si cambia el punto de punción o no; tiene que internalizar todo, tiene que unificar todo lo que sabe; si no reacciona como tiene que reaccionar tiene que saber de fisiología...” (PJ-14).*

Respecto de las estrategias de enseñanza podemos ver que están claramente diferenciadas. En los teóricos (como veremos en el análisis de las observaciones de clases), la estrategia didáctica es básicamente la exposición dialogada, y en los prácticos se trabaja con el formato de clínica, dónde los estudiantes están trabajando sobre los pacientes y los profesores monitorizan la tarea, asesorando, interrogando, evaluando, colaborando.

Respecto de la evaluación, nos comentan que es permanente en la clínica, en la que se hace un seguimiento detallado de los arreglos que va realizando el estudiante sobre el paciente. La aprobación se da cuando el

estudiante aprueba los diferentes tipos de arrerglos pautados en el programa en el trascurso del dicatado. En el final, la evaluación es oral, e incluye un analisis de un caso ficticio que debe ser trabajado desde diferentes contenidos del programa.

Entre las diferencias que podemos señalar respecto de los docentes observamos numerosos fragmentos vinculados al desarrollo curricular en los tres profesores con mayor experiencia, y menor cantidad de fragmentos en el caso de Ángeles. La mayor cantidad de fragmentos en los tres profesores nos ha permitido observar la profundidad de sus relaciones y las construcciones que han ido realizando.

En este caso, no hemos encontrado diferencias significativas en el contenido cualitativo entre Juan y Sonia, respecto de Ester.

En el discurso de esta última profesora sí hallamos diferencias respecto de un conocimiento más amplio en relación con el desarrollo curricular de la asignatura a través de los años, la posibilidad de justificar decisiones en torno a los contenidos seleccionados y la consulta directa a otras universidades para tomar dichas decisiones.

Además, cuando se les pregunta por situaciones de enseñanza y aprendizajes ideales, los tres profesores desarrollan relatos de modificaciones acotadas a la asignatura, mientras que Ester nos relata una propuesta de cambio estructural de la carrera en relación con la clínica:

*-yo creo que el alumno tiene que estar en contacto con el paciente en segundo año, por lo menos. Hay que darles las cosas mas simple en segundo, las más compuestas en tercero y las complejas en cuarto... tiene que estar en condiciones, porque el alumno viene acá para tratar pacientes (...) La lógica de nuestra disciplina es la practica clínica; si el alumno no ve, no pregunta, no oye un interrogatorio hasta que llega a cuarto pudiendo estar en un ámbito donde pueda explicar qué se hace en un consultorio, explicándole, porque digamos que es un pasante de segundo, digamos, si en ese box si en vez de estar el solo... estuviera uno de primero, uno de segundo uno de tercero, uno de cuarto, uno de quinto; el de tercero puede sacar radiografía, ya escuchó todo el interrogatorio, el de segundo puede preparar el material. Me parece que tendría que ser una dinámica, esa práctica que podría estar aunque sea mirando...De una carrera práctica como esta... ¿Por qué dejar para el final la practica? cuál es el motivo...?Está bien, hay cosas que tienen que saber antes, por supuesto, en primer año, y hay cosas que va en segundo..." (PE-25)*

Como se puede apreciar, estas diferencias tiene que ver con una mayor experiencia y antigüedad en la tarea, que va a dar como resultado

una mayor complejidad en su CDC dada las vinculaciones con otros conocimientos.

#### *7.3.4.1.2.4. Caracterización de las fuentes del conocimiento profesional, el Conocimiento Didáctico del contenido de los profesores de 'Clínica de Operatoria Dental' y sus procesos de razonamiento y acción*

Dado que en todos los casos seguiremos estructuras de análisis similares, volvemos a trabajar las fuentes planteadas por Shulman (1987) aplicadas comparativamente a lo identificado en este caso.

Se incorpora a este apartado el análisis de las categorías realizado sobre las tres observaciones de clase con sus correspondientes micro-entrevistas realizadas a los tres profesores de mayor antigüedad (Ester, Sonia y Juan) ; las dos observaciones de clínicas realizadas a los jefes de trabajos prácticos (Juan y Sonia) y las dos observaciones de clínica realizada a la auxiliar (Ángeles).

A partir de lo revistado sostenemos que la fuente principal de la cual se nutre el conocimiento profesional docente de estos profesores es la "trayectoria y la cultura profesional". Agregamos en esta oportunidad la trayectoria, ya que si bien los entrevistados hacen referencia a su mundo profesional, sustentan sus prácticas desde su propia trayectoria, asumiendo posturas o perspectivas individuales que no necesariamente son aceptadas por otros colegas. La práctica profesional también se constituye entonces, en un referente permanente que guía, condiciona e influye en todos los sentidos en la práctica docente.

También en este caso, ubicamos en segundo lugar a los profesores más experimentados del departamento, quienes son tomados como referentes para su práctica. Dichos referentes se encuentran más presentes en los primeros años de docencia y van perdiendo fuerza frente a la propia experiencia docente, que vendría a ser la tercera fuente de conocimiento docente. La sabiduría de la práctica misma, se plantea como mucho más valorada que la formación docente que en este caso es importante, ya que los cuatro miembros tenían titulaciones de posgrado en docencia y educación. Sin embargo, la misma se presenta fundamentalmente como un sustento teórico adquirido posteriormente para confirmar o no prácticas ya instaladas.

En cuarto lugar encontramos a la trayectoria en investigación disciplinar como una fuente presente en momentos acotados para dar respuesta a determinadas situaciones del aula. Con respecto a la fuente de investigación en materia educativa no hemos encontrado relatos en los que se la reconozca.

En relación con las dos posturas que conviven en la actualidad sobre el proceso de conformación del CDC: la integracionista (Carlsen, 1999) y la transformadora (Magnusson, Kracick y Borko, 1999), consideramos que estos docentes podrían estar construyendo o haber construido su CDC de manera integral, tomando las diferentes fuentes planteadas de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo. Sin embargo, podemos observar una incipiente orientación transformadora al tomar posición respecto de ciertos conocimientos que han sido producidos en la investigación y en la práctica profesional, diferenciándose aún de los referentes bibliográficos de la disciplina. En función de lo anterior es que consideramos que las limitaciones que tienen en la dimensión de investigación, podría obstaculizar el crecimiento de este tipo de proceso superador.

Teniendo en cuenta lo anterior caracterizamos el CDC de los cuatro profesores en estudio:

- A partir de las limitaciones de la D. de Investigación en su contexto institucional, sostenemos que los mismos no se reconocen completamente como productores del conocimiento disciplinar, si no que el alcance de lo que realizan en materia de investigación está acotado a determinantes contextuales.

- Teniendo en cuenta la fuerte presencia de la D. Profesional: el auto-reconocimiento como odontólogos, la experiencia en paralelo de la práctica profesional y la orientación de la carrera hacia el contexto laboral, sostenemos que estaría transmitiendo fundamentalmente la disciplina de acuerdo a ese mundo laboral.

- Respecto de la D. Docente realizaremos ciertas matizaciones de acuerdo con las declaraciones realizadas por la principiante y las declaraciones y prácticas realizadas por los profesores de mediana antigüedad y la profesora de mayor antigüedad:

En relación con la principiante la dimensión docente está también en sus inicios de desarrollo: si bien ha realizado una carrera de especialización en docencia universitaria, los aportes de los que es consciente se reducen a confirmaciones teóricas fundamentalmente. Su fuente principal son los



aprendizajes informales de la docencia a través de la imitación, de su propia práctica y su experiencia como estudiante.

Son escasos los conocimientos del contexto específico y universitario.

Las observaciones realizadas en la clínica nos permitió observar esa red de relaciones tratadas en la entrevista, ya que la principiante trabajaba con los casos más sencillos, supervisándolos y asesorándolos, pero recurría a los profesores de más experiencia para el acompañamiento de casos más complejos.

Entre las estrategias más concretas de enseñanza dentro de la clínica, pudimos observar que la profesora desarrollaba un esquema de evaluación permanente: en aquellos casos en los que los estudiantes estaban realizando correctamente sus actividades, los evaluaba positivamente; y en aquellos casos en los que no, ella corregía el error y los re-direccionaba.

Respecto de los profesores con mediana experiencia, podemos caracterizarlos como profesores con un notable desarrollo en su conocimiento docente. Si bien las fuentes son similares a la de la principiante, la mayor experiencia profesional y docente ha enriquecido su conocimiento de un modo ajustado para atender problemas de la realidad concreta.

Esto pudimos observarlo fundamentalmente en las clínicas, ya que los docentes tutorizaban a sus estudiantes interrogándolos para que los mismos encuentren las vías de acción más adecuadas. Sólo en las situaciones más extremas intervinieron directamente sobre el paciente dirigiendo la tarea.

De las clases teóricas de los dos profesores observamos varios componentes desarrollados explícitamente, con pequeños matices que los diferencian.

En ambos casos hubo una contextualización del contenido a desarrollar, en el caso de Juan se centró en el contexto de la asignatura, y en el caso de Sonia se extendió a otros espacios curriculares de la carrera.

Observamos que los dos profesores vinculan el conocimiento con otros temas disciplinares que forman parte del conocimiento sustantivo y sintáctico concreto; además de explicitar continuamente las finalidades de preservación y rehabilitación mencionadas en el análisis de las categorías. No hemos identificado en ninguno de los dos casos concepciones alternativas a las desarrolladas.

Si bien no se hace mención a justificaciones sobre la selección y organización de dicho contenido en líneas generales, si hemos observado que Sonia justifica el orden del contenido desde la lógica disciplinar.

En ambas clases las estrategias de enseñanza tienen que ver con la exposición dialogada de los contenidos, mediada por el interrogatorio didáctico para la recuperación de contenidos previos con los nuevos, el planteo de diferentes casos de análisis a través de imágenes, y de la explicitación de los obstáculos de aprendizaje que habitualmente tiene con el contenido concreto.

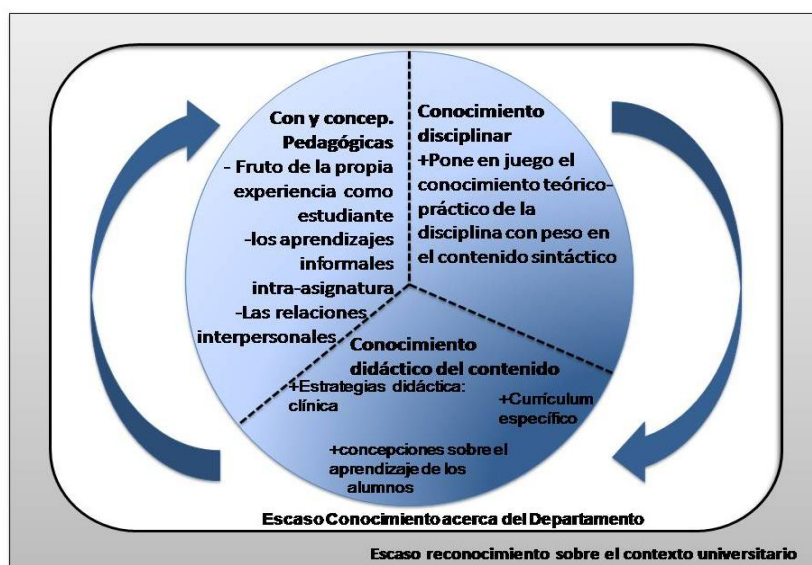


Figura 7.16. Caracterización del CDC de la profesora principiante de Clínica de operatoria dental

En relación con la principiante los profesores con experiencia media tienen mayores desarrollos de los conocimientos del contexto específico: departamento, Facultad; como del contexto universitario.

Si bien, se tiene mayor conocimiento su influencia en las decisiones curriculares, se da principalmente a través de las decisiones de la titular y la adjunta de la asignatura.

Salvando las diferencias entre la principiante y los de experiencia media, podemos afirmar que los tres profesores construyen su conocimiento profesional docente limitados por las posiciones que ocupan en la jerarquía de los cargos. En este sentido se les limita la selección de los contenidos, la revisión de la organización de la asignatura y de la fundamentación

académica del programa o plan de estudios (Shulman, 1987 en Profesorado, 2005). Esta limitación es mayor en el caso de la principiante y notablemente menor en los otros dos profesores.

En relación con la profesora adjunta, pudimos observar que ha desarrollado conocimientos y concepciones más amplias del contexto específico y universitario. Su conocimiento y concepciones curriculares son más integrales también evidenciado en la mayor complejidad de los planteos curriculares. Sin embargo, es válido aclarar que no encontramos diferencias relevantes en los planteos disciplinares de Ester y de los dos profesores con mediana experiencia. Hemos evidenciado en los tres casos conocimientos sustantivos y sintácticos de la disciplina que son incorporados en sus prácticas docentes y fueron construidos a partir de sus formaciones de posgrado,

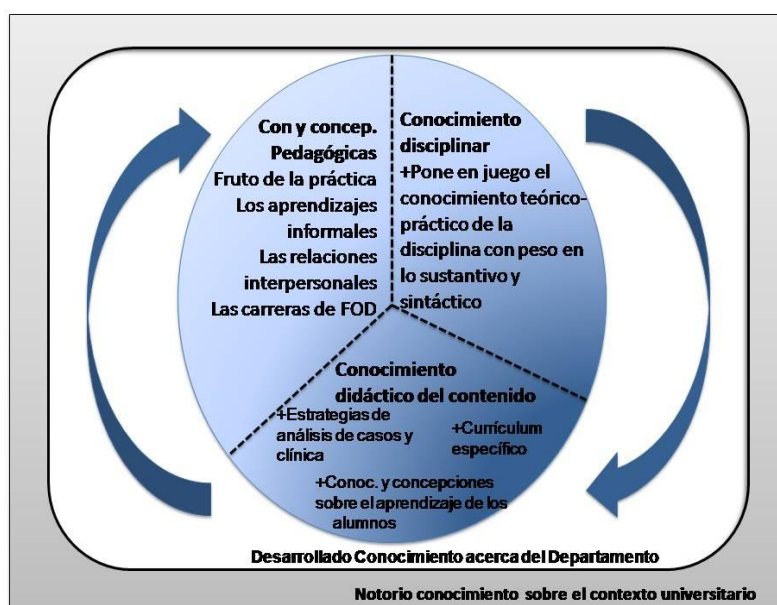


Figura 7.17 Caracterización del CDC de los profesores de mediana experiencia de Clínica Operatoria Dental

Por otro lado, la gestión y organización de la asignatura, le permite la toma de decisiones teóricas y procedimentales, enriquecidas también por la desarrollada práctica profesional.

Respecto de la observación de su clase “teórica” podemos establecer similares características a las planteadas en el análisis de los profesores de

mediana antigüedad. Con una sola diferencia marcada: el mayor uso de ejemplos extraídos de su práctica profesional y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de años anteriores.

En este caso, también podemos interpretar que los docentes realizan procesos de comprensión de los objetivos y estructuras de la materia, en función del contexto profesional y de las actividades docentes que les fueron otorgadas.

En este caso la representación está claramente identificada en las clínicas que se llevan adelante en las que efectivamente se realizan actividades profesionales supervisadas.

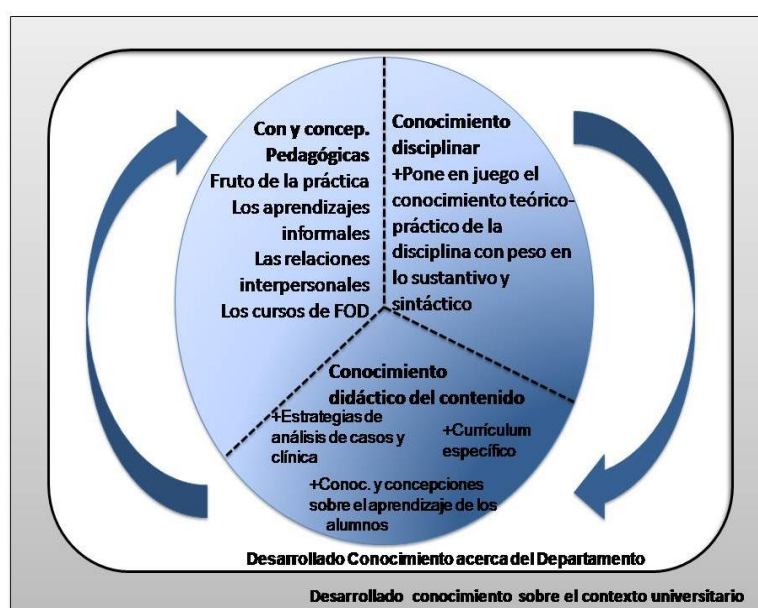


Figura 7.18. Caracterización del CDC de la profesora adjunta de Clínica de Operatoria Dental

Como en el caso de informática, reflexionamos sobre cómo la posición en la jerarquía de los cargos estaría potenciando determinados desarrollos del CDC. Pudiéndose identificar a esta situación como una característica propia de la docencia universitaria.

### 7.3.4.1.2.5. Las relaciones entre las dimensiones y la identidad profesional

Analicemos ahora las relaciones entre las dimensiones “Profesional”, “Investigación”, “Gestión” y “Docente”, relaciones que también se fueron adelantando en apartados anteriores:

Dado los objetivos de la investigación, tomamos nuevamente como foco de interés la dimensión “Docente”, y pudimos establecer que la Dimensión “Profesional” es la que influye directamente en la misma.

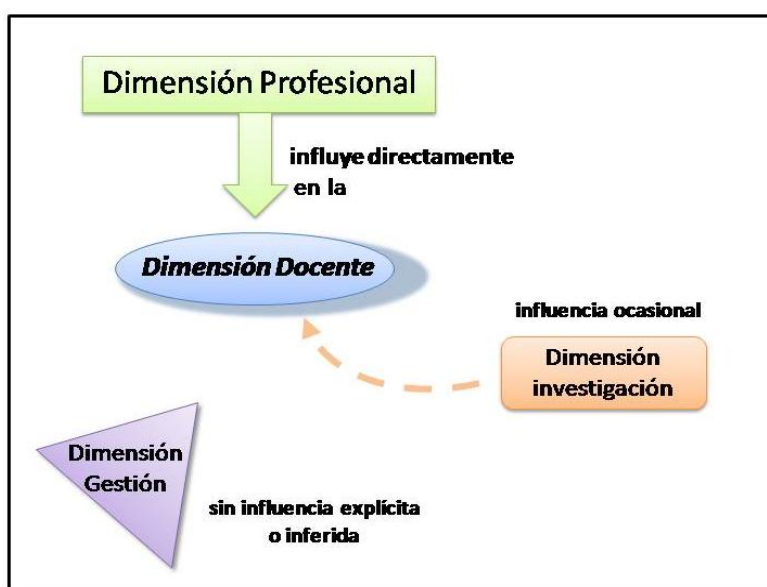


Figura 7.19. Relaciones entre las dimensiones del estudio “Odontología”

Todo aquello que implica el mundo profesional se filtra en los componentes curriculares: objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación de las tareas.

También aquí el valor de la enseñanza se vincula con la utilidad de aquellos contenidos para el desempeño profesional, en esta ocasión de un modo efectivo y no simulado.

Esta relación fue desarrollada en todo momento por los profesores quienes entienden que su asignatura es eminentemente práctica y se nutre de su propia práctica profesional.

La dimensión “investigación” se presenta con una influencia esporádica y que forma parte del curriculum oculto de la asignatura. Ya que los aportes

a la docencia se realiza a discreción y para atender situaciones específicas en la clínica.

La dimensión de “gestión” de los propios docentes no ha presentado vinculación directa con la docencia.

Por lo antes dicho, la identidad colectiva de este equipo docente se vincula con la profesión específica. Sus modos de relacionarse en la institución y en la asignatura se desarrolla a partir de su identificación como odontólogos. Práctica que mantienen en paralelo, más allá de las dedicaciones en la universidad (dato no menor), que además es considerada necesaria para una mejor docencia. Y dados sus relatos, esta identidad es compartida con los miembros del departamento.

Este caso, nos hizo reflexionar también respecto de la dimensión docente y su identificación con la tarea, dado el lugar que ocupa la formación docente en su CPD. Nos hizo pensar acerca de los procesos de formación que se generan en los posgrados en docencia y sobre su real valor para la transformación de la práctica.

Y en relación con la dimensión “investigación”, podemos observar como su desarrollo, aunque limitado, permite realizar aportes relevantes que habilitan a su vez a los docentes a posicionarse desde un rol transformador y no meramente reproductor de conocimientos y prácticas.

### 7.3.4.1.3 El caso de Historia

Recordamos que el caso de Historia esta constituido al momento del estudio, por el equipo de la asignatura “Historia de América Colonial” del Profesorado y la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Conformado por dos miembros: **Marta**, profesora adjunta, a cargo de la asignatura, con 12 años de antigüedad en la docencia; **Pablo**, auxiliar docente, a cargo de trabajos prácticos, con menos de cinco años de docencia universitaria.

#### 7.3.3.1.3.1 Análisis de las Dimensiones Profesional, Investigación, Gestión y Docente, su caracterización e interacciones

##### **- La dimensión “Profesional”: sus rasgos, formación y actualidad**

Recordemos que las preguntas orientadas a trabajar esta dimensión, se realizaron en la primera entrevista; y a diferencia de los profesores de informática y de odontología, los de historia no hicieron prácticamente mención a la dimensión profesional. Esta dimensión apuntaba principalmente a aquellas actividades profesionales fuera de la universidad que no tengan relación tampoco con la docencia.

Es tan escaso el desarrollo de actividades profesionales fuera de la universidad o del sistema educativo de nivel medio que sólo se han categorizado dos segmentos correspondientes en los que se indica esta situación. Mencionan que los licenciados en historia pueden desempeñarse profesionalmente en la región como guías de museos o como columnistas en los periódicos locales, pero que estos puestos de inserción son realmente exiguos y que en líneas generales el licenciado en historia (cómo también, el profesor en historia) se inserta en ámbitos educativos, principalmente en el nivel medio, y en la universidad se complementa con la tarea de investigación.

Si bien la cita que consignamos a continuación se vincula también con la dimensión docente, puede dar acabada cuenta de esta situación:

*-“algo que se ve con los egresados, la gran diferencia que hay entre los profesores y los licenciados que son muy pocos la cantidad que llegan a terminar su licenciatura, o empiezan y no la terminan nunca o muchos se motivan para terminar licenciatura por el puntaje docente... lo que yo vi y recibí mucho a lo largo de la carrera es que esta muy orientada a la parte de profesor y no a la parte de investigador o de otra profesión...pueden trabajar en los museos ... el profesor hace mucho*

*hincapié en lo que es la docencia y la docencia secundaria, entonces uno ve que la mayoría termina y no vuelve a pisar la facultad... veo que está esa tendencia. A nivel profesional, yo lo que conozco, la mayoría se inserta en el secundario, terciario o institutos privados en espera de una mejor oferta de la escuela pública, que es lo mas yo conozco... los que se reciben de licenciado terminan si o si haciendo el profesorado porque ven esto de que no hay mucha salida y no hay mucha inserción, que lo más sencillo..." (IP-20).*

### **-La dimensión "Investigación": sus características y concepciones**

Consideramos, luego del análisis que la dimensión de investigación es la dimensión más desarrollada de las cuatro en el discurso de este equipo docente. Iremos viendo a partir de sus declaraciones cómo esta dimensión se ubica por encima inclusive de la docente, o podríamos decir que la guía.

En relación con la cultura académica (CUA) podemos mencionar que los dos profesores hacen referencia a la presencia de notables investigadores en el área que ellos trabajan (América Colonial); que la universidad es reconocida y respetada a nivel nacional por el desarrollo en ese área y que poco a poco van posicionándose como referentes del mismo.

Pero a su vez, cuestionan que ese desarrollo en investigación no es generalizable a toda la cultura académica del departamento:

*-“el tema es que en... nosotros vivimos una situación particular a nivel universidad creo yo... no sé si universidad, digamos Facultad primero, en todas las Facultades del país, y lo que yo vi en España, el profesor universitario es investigador, si o si, no se concibe que vaya y de la clase nada más. Y acá nos encontramos con esa particularidad, nos encontramos con que hay muchos profesores que no hacen investigación, y los que hacen o que tienen una dedicación exclusiva, no lo hacen con la profundidad que por ahí tendrían que hacerlo en otras instancias de evaluación como el CONICET por ejemplo; entonces, ese es el primer problema: hay gente que va, da la clase y esa es su tarea, no hace investigación (...) se dedica exclusivamente a la docencia; argumentando algunos que tienen una dedicación simple, que es imposible hacer investigación con la simple; otros, diciendo que el sistema no les permite quizás, hacer investigación, entonces van a Congresos... ahí se reduce su tarea..." (IM-53)*

Ambos docentes, se reconocen como investigadores, uno en sus inicios y otro con un importante desarrollo en la materia, y plantean el arduo trabajo de investigar en su área dado que necesita fundamentalmente el trabajo desde las fuentes primarias. Este trabajo con las fuentes primarias incluso es concebido por los profesores en estudio como la "prueba" que debe pasar todo aquel que quiera investigar en la misma:



*-“...ahí fue que me contacté directamente con la profesora ‘Marta’ y le dije que a mí me interesaba este mundo, entonces lo primero que me dijo es que para ver si me gusta la Historia Colonial es leer documentos coloniales; esa era la prueba, si uno la pasa es porque va a seguir o si no, no... ella me dijo, que no era para asustarme ni nada, sino que era una realidad, si uno no lee ese tipo de documentos es imposible dedicarse a la parte colonial porque no lo va a encontrar siempre traducido o transcripto en la modernidad uno tiene que ir a los archivos y encontrarse con todo eso, con todo ese tipo de letra... Empecé por ahí, me gustó...”(IP-16)*

*-“... Para un chico que se forma como becario, lo primero que hacemos es tratar de probarlo y estimularlo en lo que significa la lectura de documentos del siglo XVI-XVII que es la parte más difícil. Porque un alumno que tiene que enfrentarse a un documento del siglo XVII con una letra totalmente difícil de leer, con una grafía diferente, reglas ortográficas diferentes; esa es la primera prueba. Ahí nosotros, lo primero que hacemos son pasantías de investigación, les damos una serie de documentos para que transcriban, ellos ahí pueden decir “si o no(...)en ese punto nosotros queremos transmitir, un poco también lo que yo he recibido de los que me formaron el riguroso trabajo de la fuente, de la búsqueda, aunque uno tenga que sentarse horas en un archivo, leer, conocer la letra, entrenarse en eso. Y si pasan esa prueba, les gusta o están dispuestos a analizar este periodo. Eso es lo que tratamos de hacer en esa área...” (IM – 6/10)*

Podemos observar cómo tienen bastante estructurado el ingreso y la formación en investigación en el área, desarrollo que se va constituyendo en tradición ante el reconocimiento de la propia adjunta de haber sido formada con ese rigor en la investigación, y vemos como estas concepciones (COI) sobre la investigación rigen las prácticas de investigación e influyen, como veremos más adelante, en las prácticas docentes:

*“...fue un camino paso a paso, arduo y siempre con la dirección de la Dra. Marta y el Dr.XX que fue mi director, el que más me guio y da las últimas palabras, el que guía mucho porque a veces uno viene muy enredado en sus cosas y él con dos palabras soluciona todo... la experiencia propia del investigador y años de formación de mucha gente. Eso me ayudó mucho, el tipo de gente, porque además, no solamente yo recibí una sola formación desde el punto de vista del investigador si no desde el punto de vista personal, ciertos valores que se transmite a uno para poder llegar lo más lejos en esta gestión, la idea es ser doctor en Historia [...] ciertos valores como la humildad, perseverancia, que son los más importantes y necesaria para la investigación...” (IP-16).*

En ambos casos la trayectoria en investigación (TRAI) es notoria si tenemos en cuenta la cantidad de años de experiencia que tienen ambos profesores respectivamente. Queremos señalar con esto que tanto la profesora experimentada como el profesor principiante han recorrido y

desarrollado una serie de trayectos de investigación sumamente importantes en los años que llevan trabajando.

Si bien, y por obvias razones, la profesora adjunta tiene mucha más trayectoria en investigación, se puede apreciar cómo el desarrollo del profesor principiante apunta claramente a esta función. Pablo, en pocos años de desarrollo profesional a partir de su graduación, ya ha transitado por becas de investigación, institucionales y nacionales. Y Marta posee el reconocimiento de profesora investigadora del máximo organismo argentino de investigación (CONICET-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

En relación con la dimensión docente, podemos decir que los entrevistados distinguen a las tareas de investigación con las docentes, concibiéndolas como actividades diferenciadas:

*-"Mi decisión del profesorado fue básicamente porque va de la mano con la investigación y me di cuenta mucho en las practicas que uno tiene otro contacto la gente, a veces baja uno más a la realidad, cuando uno es docente con chicos de distintas edades a la investigación que me parece muy aislada e individualista básicamente, tiene muy poco contacto con [...] eso fue lo que me llamo la atención..." (IP-14).*

*-"Entonces, eso también es importante, el investigador no es lo mismo que el profesor y a lo mejor se desempeña bien como profesor, en las practicas le fue bien... Pero acá la tarea es diferente. Y la docencia de investigación es diferente... Y por ahí viene otra persona que vos no le dabas mucho futuro y te viene con un trabajo, un planteo totalmente novedoso y que además (lo que cuenta mucho en investigación) es su propia decisión de hacer las cosas; esa cosa de la búsqueda, de venir y sorprender a tu director, "esto lo conseguí yo, esto lo encontré" y que tu directora a la vez se queda sorprendido..." (IM-51.)*

Sin embargo, en la práctica docente plantean actividades ligadas completamente a la investigación, más allá que su asignatura sea parte de los planes de estudio del Profesorado en Historia y la Licenciatura en Historia. Analizaremos en detalle esta cuestión en el apartado de la D. Docente.

### **-La dimensión "gestión": su escaso desarrollo**

Al igual que en los otros casos de estudio, esta dimensión se encuentra aún más relegada que las otras dimensiones, en esta oportunidad más relegada que la dimensión profesional. Ya que ni Pablo (como era de esperarse), ni Marta tienen trayectoria en gestión y no realizan declaraciones que puedan ser codificadas bajo esta dimensión. Sólo por

cercanía mencionamos brevemente una declaración de Marta en la que comenta que hay un grupo que se está conformando en el departamento que pretende gestionar un nuevo impulso para el instituto de investigaciones de Historia.

### **-La dimensión “docente”: características generales y aprendizaje profesional**

Como hemos señalado anteriormente, dada la complejidad y cantidad de categorías generales hemos agrupado las mismas en función de sus relaciones para un mejor tratamiento.

#### **-Los contextos y las relaciones (COU, CUD, REL,GOA)**

En relación con el contexto universitario, hemos segmentado fragmentos únicamente de la profesora adjunta. En esos fragmentos se reflexiona sobre los condicionantes académicos que influyen en el dictado de la asignatura, sobre todo en relación con la accesibilidad de la bibliografía:

*-“...Yo creo que hay un desequilibrio, porque es uno, la Historia Colonial, es uno de los monstruos de la Historia, es donde más investigadores hay... digamos que la historia colonial, a nivel mundial, es una historia que pesa mucho, porque hay muchos estudiosos... hay historiadores latinoamericanistas europeos, latinoamericanistas en EE.UU., en todas las grandes universidades del mundo hay Latinoamérica...Entonces, yo creo hay (...) un desequilibrio de lo que es la producción de conocimiento y lo que nosotros podemos ofrecer, y más en una cátedra, Universidad del Nordeste, Chaco; uno como que siempre siente que por más que intente un crecimiento o intente estar al día, siempre las posibilidades son enormes...” (PM 30-31)*

Las relaciones entre los docentes del departamento y nuestros entrevistados son numerosas, y tiene que ver con cuestiones ligadas al interés en desarrollar más actividades en el departamento o en el instituto de investigaciones, y en la influencia que esas relaciones tuvieron en la construcción del conocimiento docente. Ambos profesores mencionan cómo diferentes colegas los han formado para la tarea de docencia (y de investigación, que retomaremos más adelante por su fuerte influencia):

*-“No, hice(Adscripción) en Historia regional con el profesor y en Historia de Argentina, que ahí estaba la profesora Marta, como profesora de Trabajos Prácticos, que ella fue la que mas me orientó para presentarme y ahí vi mucho la manera de dar los prácticos de ella, la que más influencia tuve. En sí, fui tomando, para los prácticos míos fui tomando lo que fui aprendiendo en las distintas materias, algunas cosas me gustaron otras no, de todo eso se va aprendiendo y uno lo*

*termina reflejando en los alumnos o intenta que ellos por lo menos... Hay muchas materias que se hace un práctico y después de ese práctico nunca más, ni se pregunta en los finales porque en los finales únicamente tiene prioridad el profesor de los teóricos y los prácticos quedan en la nada; también aprovechando esta relación que tengo con la profesora, muchos años que me conoce, y muchas de sus formas de dar clases yo las incorporé..." (PP-10/34)*

Pablo también comenta que mantiene reuniones de asignatura con la profesora adjunta en las que se trabaja sobre la selección y organización de los contenidos.

En relación con la cultura docente encontramos declaraciones de la profesora adjunta en la que nos muestra las diferentes prácticas del colectivo docente. Dichas prácticas se relacionan también con determinadas concepciones sobre la docencia y con el desarrollo de los contenidos y la evaluación:

*- tenemos cátedras donde solamente te piden que vos relates los tres viajes de Colón, el viaje de Magallanes y eso es lo que tenés que hacer, sin este análisis que nosotros queremos ahora... Que un poco es la impronta de todas estas cátedras nuevas que estamos ahora... a G. (colega) también le paso... cuando tomo su cátedra fue renovar todo en función de eso, del análisis de la sociedad y no tanto de relatar... Obvio, el alumno tiene que saberlo, pero ya no quedarse solo con el relato de los hechos históricos, y ahí creo que está el cambio más importante de las cátedras, que vamos renovando...*

*Todo eso a mí me parece que contribuye a... para mí es un anquilosamiento de la carrera. Una cosa que está ahí quieta... y un modelo de profesor, que es el modelo del Departamento de Historia... que es este profesor totalmente estructurado, rígido, sin apertura, sin esa cosa de "podes aportar, puedes traer, podemos hablar de otra cosa" ¡No! "tenemos que cumplir estrictamente esto". Ese es el modelo que a mí me transmitieron, que yo he aplicado, que lo tengo todavía, y con lo que quiero romper estructuras, de alguna manera eso tiene que romperse..." (PM-18/46)*

Las actividades de ambos profesores está diferenciada, Marta está a cargo del dictado de los teóricos y Pablo de los trabajos prácticos. Ambos sujetos manifestaron que Pablo realiza sugerencias bibliográficas que han sido incorporadas. Como así también, las guías de los trabajos prácticos. Reconocen a su vez, que las decisiones las toma principalmente la adjunta y cómo ella intenta transmitirle esta "nueva práctica" a Pablo:

*- [Hablando de prácticas de evaluación] "Esas prácticas son para mí... espantosas. Te hablan de un mundo entregado a una situación, y que además premia a quien no se lo merece y a la vez castiga a quien por ahí podría estar en mejores condiciones. Entonces, lo de las notas yo trato de ser... y eso es lo que trato*

*también de comentarlo con Pablo, para que nos pongamos en otra faceta y en otra mirada sobre todas estas cuestiones...” (PM-48).*

#### **-La formación docente formal e informal (FOD y APRE)**

Ambos profesores tienen como titulación de grado el profesorado en Historia (y la Licenciatura). Sin embargo, los relatos sobre la formación docente inicial son menores en relación con los aprendizajes informales que llegan a relatar.

Empezando con las declaraciones de Pablo, podemos decir que su valoración por el profesorado en historia, está centrado en los contenidos de historia en los que se pudo formar, y para él, es la práctica docente, la observación e imitación y la reflexión sobre la práctica la que lo formó en materia pedagógica:

*-“...La práctica, fundamentalmente la práctica. Yo creo que la práctica en docencia universitaria se aprende mucho depende de la cantidad y el tipo de chicos que se tenga a cargo” (PP-34).*

*- “Entonces, yo trato siempre de ver mis errores, soy muy autocrítico [...]era la primera vez, entonces fui anotando algunas cosas para cambiar, algunas cosas que no me gustaban. (PP- 35)*

*-“A la formación yo le doy la mayoría del porcentaje, setenta por ciento le pongo, porque me parece que uno va viendo modelos de docentes y va incorporando cosas que... consciente o inconscientemente las incorpora y después uno se va dando cuenta va dando las clases “esta clase es parecida a la de Fulano” o “esta manera de dar es la de otro profesor” o “este tipo de practico me acuerdo que lo di en tal materia” Y que me gustaron a lo mejor la manera de dar clases. Entonces, eso a uno le llega mucho, la manera positiva o negativa, lo va incorporando y va diciendo “esta manera me parece que no” A veces hay que ir tratando de tomar lo mejor de cada uno. Pero la formación... la formación no solamente de contenidos sino la formación de modelos de profesores, me parece que fue lo que más hincapié hizo. Porque.... Las teorías pedagógicas por ahí se pueden llegar en la práctica a fijar en gran medida; entonces no soy afín de la lectura teórico-pedagógico sino más bien de las charlas con otros profesores...” (PP-36).*

Su aprendizaje docente se ubica en los aprendizajes informales y en la experiencia personal. Al igual que lo que sucedía en el caso de Informática, Pablo recuerda como modelos a los diferentes profesores de la carrera.

La profesora adjunta, al referirse a su formación inicial comenta que la misma le sirvió para llevar adelante una asignatura, tal como le toca hacer hace un año y también recuerda, aunque en menor medida modelos de profesores que ha intentado imitar.

En ambos casos reconocen que fue la “Práctica” la que los formó y pueden observar en retrospectiva cambios ligados al interés por disciplinar a los estudiantes y al estar más centrados y estructurados con los contenidos. Una de estas cuestiones será retomada en el apartado de preocupaciones, ya que si bien se Pablo observa esa evolución son temas que aun le preocupan al momento de desarrollar sus clases.

#### **-Los inicios (EXDP e INDO) y su rol actual (ROD)**

Los dos profesores, se iniciaron prácticamente en paralelo como docentes en la universidad y en el nivel medio, aunque manifestaron que ambos tienen puesto su mayor interés en la universidad. Al momento del estudio, Pablo es el único que mantiene unas pocas horas en el nivel medio. Los dos también tienen cierta experiencia en docencia universitaria como adscriptos a asignaturas de la carrera, que es valorada positivamente, siempre invitados por un docente de una cátedra. Este inicio en la docencia universitaria a través de la invitación de un ‘otro’ se da de manera reiterada en las investigaciones que hemos reseñado en el encuadre teórico y en los datos que vamos recogiendo en esta investigación.

Como dijimos anteriormente los roles en este equipo están bien diferenciados, y la profesora adjunta asume su responsabilidad en la selección y organización de los contenidos, aunque le deja cierta libertad de acción al principiante.

Al igual que en otros casos de este estudio, creemos que esta división del su rol docente actual genera, sobre todo en los principiantes una orientación hacia los contenidos netamente procedimentales, con escaso desarrollo en la globalidad de la asignatura.

Decimos nuevamente que esto se acentúa en los principiantes, ya que son los destinados a trabajar en los prácticos, mientras que los profesores adjuntos al tener la responsabilidad de gestionar y organizar la asignatura construyen conocimientos más integrales de su espacio curricular.

#### **-Las concepciones, motivaciones, preocupaciones y problemas sobre la docencia (COD, MOT y PRE)**

En esta oportunidad, las concepciones que manifiestan los dos profesores en estudio están mediadas por la actividad de investigación al entender que la buena docencia tiene que ver con enseñarles a los alumnos a comprender y analizar determinada característica de los hechos históricos desde alguna perspectiva. Lo que realizan los profesores es recortar el

objeto de análisis, tal como lo realizan en su investigación, y desmenuzarlo para su comprensión desde las herramientas de análisis e interpretación que también utilizan en sus prácticas de investigación:

Ninguno de los profesores planteó ningún relato que pudiera caracterizarse estrictamente como motivaciones, pero sí Pablo, hizo mención a su preocupación sobre la disciplina y el orden, sobre su edad (cercana a los estudiantes), sobre su rol docente en relación con la cercanía a sus estudiantes:

*-“en las adscripciones una o dos clases teóricas que uno dicta y nada más y muchas veces esta el profesor observándote y entonces él es la figura de autoridad y que por ahí puede calmar a los chicos en algunas situaciones...”(IP-24)*

*-“es un choque; uno trata de marcar cierta diferencia con los chicos porque a uno lo ven joven y por ahí es difícil que ellos mismos hagan esa diferencia...”(PP- 6)*

*-“la clase perdió en algún punto dinámica y flexibilidad si se quiere fue más magistrales por unas cuestiones de seguridad interna, a lo mejor uno se siente más seguro hablando solamente y no dando margen al debate...”(PP- 32)*

*-[avanzado el dictado]“...ahí ya era mucho más relajado, tomábamos mate con los chicos. Hay un intento de acercamiento, siempre manteniendo las diferencias entre el docente y alumno pero tratando de que sea mucho más tranquila las clases...”(PP-34)*

Esta cuestión se reitera una y otra vez como preocupación de los profesores principiantes.

Entre los problemas que reconoce la profesora adjunta encontramos la desarticulación de los espacios curriculares, la diferencia de objetivos de aprendizaje entre estos espacios y, lo que ya mencionamos, el difícil acceso a bibliografía actualizada:

*-“... vincularme con las otras [asignaturas] del periodo de la época, como para poder armar algo en conjunto... mi sueño sería: armar criterios, que el alumno que venga a cursar conmigo venga con la misma idea de la materia anterior y que entre todos podamos ir hacia... No que la otra materia sea todo distinto (...) y para mí eso sería lo ideal...”(PM-42).*

### 7.3.4.1.3.2 Las relaciones entre los códigos generales

Realizaremos ahora las relaciones de intersección de los segmentos codificados en las 4 entrevistas realizadas a los sujetos<sup>22</sup>.

Nuevamente hemos utilizado la herramienta de “Recuperación de textos” que brinda MAXQDA y hemos trabajado sobre los 26 códigos generales con las funciones de “Intersección” y de “Intersección (conjunto)”, que se han explicado anteriormente.

Aquellas intersecciones de códigos más frecuentes en los dos sujetos en estudio tienen que ver con la construcción de sus “Concepciones Docentes” (COD) en relación con las “Concepciones de Investigación” (COI), la “Cultura Docente” (CUD), las “Relaciones Interpersonales” (REL) y los “Aprendizajes Informales” (APRE).

También hemos hallado relaciones entre la “Formación en investigación” (FOI) y la “Trayectoria en Investigación” (TRAI), con las anteriormente mencionadas.

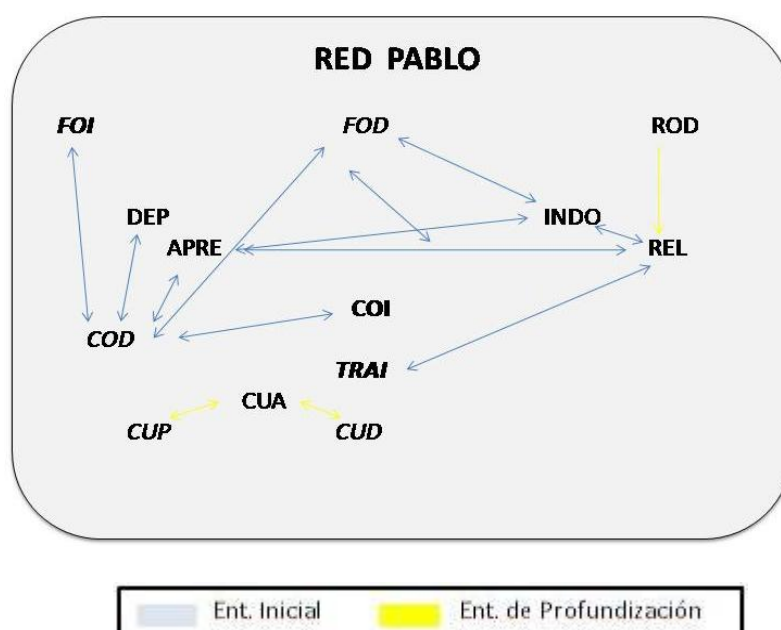


Figura 7.20. Red PABLO. Interacciones de los cod. grals

<sup>22</sup> Se realizaron las dos entrevistas iniciales a cada sujeto y las observaciones de clase con sus micro-entrevistas de orientación que también será trabajado en el apartado referido a CDC.



“Concepciones Docentes” (COD) en relación con las “Concepciones de Investigación” (COI), la “Cultura Docente” (CUD), las “Relaciones Interpersonales” (REL) y los “Aprendizajes Informales” (APRE).

También hemos hallado relaciones entre la “Formación en investigación” (FOI) y la “Trayectoria en Investigación” (TRAI)

A partir de la interpretación de los segmentos pudimos tomar conocimiento respecto de cómo a partir de la cultura docente, las relaciones interpersonales y los aprendizajes informales los profesores en estudio han construido sus concepciones docentes y sus concepciones sobre investigación.

Sus concepciones sobre la docencia que justifica su accionar en la práctica, al igual que las concepciones en investigación se fundamentan en prácticas, modelos o miradas aprendidos fundamentalmente por formadores de mayor trayectoria.

Sólo la profesora adjunta recupera aportes de su formación de posgrado en sus modos de ver la investigación.

Por otro lado, los relatos se ha vinculado la inserción docente (INDO) con la formación docente y sus aportes “prácticos” y, sobre todo, con las relaciones interpersonales y los aprendizajes informales ya que se recuerdan momentos de la inserción en donde estos dos aspectos estuvieron presentes constantemente: personas que han servido de apoyo a través de relaciones informales dentro del departamento.

La diferencia entre las declaraciones de Marta respecto a Pablo tiene que ver con que la primera menciona sus relaciones interpersonales actuales ligadas a concepciones sobre la docencia que son actualmente compartidas, mientras que Pablo las menciona en función de que a través de dichas relaciones él está construyendo sus concepciones docentes.

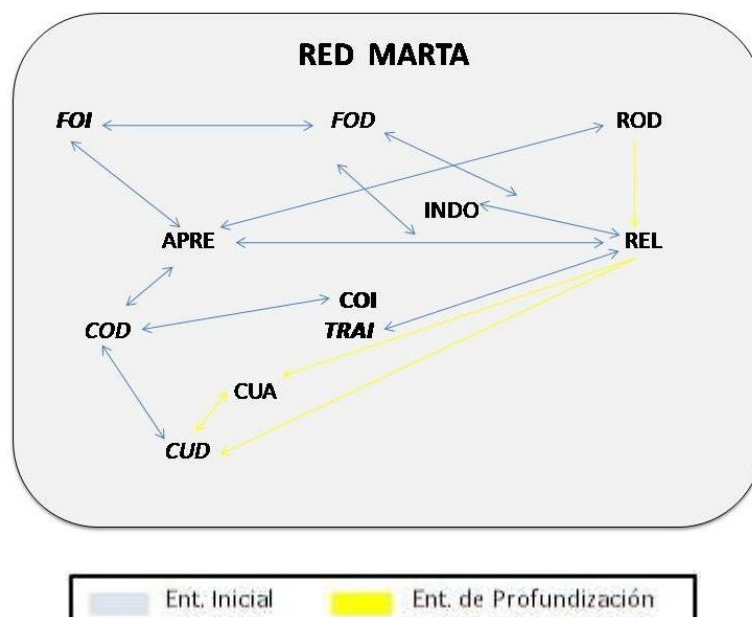


Figura 7.21, Red MARTA. Interacciones de los cod. grals

Observando las redes individuales, podemos identificar una mayor presencia de códigos de la dimensión docente, seguida por códigos ligados a la investigación, aunque es válido aclarar que en ambos casos las categorías de la dimensión de investigación están todas presentes. Estas categorías se vinculan básicamente con las categorías de relaciones interpersonales y aprendizajes informales en ambos casos.

Por último, queremos explicitar que las categorías que más tienen vinculaciones con otras son las de: “Concepciones docentes”, “Concepciones sobre la investigación” y “Relaciones interpersonales”, a su vez que son categorías generales con frecuencias altas en el caso tomadas aisladamente: COD=f27; REL=f16, COI=f14.

A partir de la distinción entre uno y otro profesor queremos señalar que los segmentos relacionados con las concepciones docentes de Pablo, están más ligados a un “deber ser” en la mayoría de los casos, que a un “ser” como en el caso de Marta.

Nuevamente la codificación de segmentos nos hace reflexionar sobre las relaciones interpersonales en este caso, para los momentos de inserción profesional y la construcción o sostenimiento de las concepciones y prácticas docentes, confirmando la construcción de lo “docente” desde un afuera hacia adentro en los primeros años, y de su desarrollo a partir de las concepciones compartidas por otros miembros del departamento.

### **7.3.4.1.3.3. Análisis de los componentes del CDC desde el planteo de la “asignatura”**

El análisis cualitativo del CDC se realizó en primer lugar a partir de segmentos codificados de las dos entrevistas realizadas a cada sujeto. En segundo lugar se tomaron las 4 observaciones de clases, con sus correspondientes micro-entrevistas para dar cuenta de modo más acabado de los procesos de reflexión, razonamiento y acción que llevan adelante los dos profesores de este caso.

En esta oportunidad también los segmentos de las entrevistas se han codificado de manera compleja, hallando en muchos casos relaciones entre los códigos en un mismo segmentos. Es por ello que iremos presentando el análisis a partir de estas relaciones.

#### ***-El contexto específico en el que se inscribe la materia***

El “Conocimiento y [las] concepciones del contexto específico” (COE) en el que se inscribe la asignatura, está presente en los entrevistados de un modo diferenciado que pasaremos a detallar ya que tienen amplitudes distintas.

En primer lugar, Pablo hace referencia a diferentes cuestiones vinculadas a la asignatura, a los trayectos de formación que van realizando los estudiantes dentro de la carrera y a datos relativos al dictado de otras asignaturas en la carrera.

En relación con la propia asignatura, el principiante hace referencia al gran cambio de equipo docente vivido en la asignatura en la que en menos de un año ingresaron él y la profesora adjunta, y sobre cómo este cambio afectó a los estudiantes al renovarse no sólo las personas sino los modos de entender, enseñar y aprender la asignatura. Además menciona ciertos “ajustes” didácticos que debió realizar con el contenido por cuestiones organizativas de la facultad y del llamado tardío a cubrir los cargos de la materia:

*-“...unas de las cosas que intente en primer año, en el primer cuatrimestre, fue un cuatrimestre raro; ahora, el próximo va a ser la primera vez que se va a cursar la materia continua, por una cuestión de que el llamado a la cátedra comenzó tarde el cuatrimestre pasado, el año anterior en que se dictó la mitad de la materia y a principios de este año se dictó la otra mitad, hubo un corte raro (...) Porque, digamos que fue un cambio bastante brusco para los chicos porque se renovó tanto el adjunto como el auxiliar de esta asignatura... Justo se jubilaron*

*estas dos profesoras, se demoró el llamado a concurso y cuando salió ya era la mitad de cuatrimestre y nos obligaron a empezar, para no retrasar... que en realidad se retrasó lo mismo porque tampoco podían rendir las otras materias; y también tuvimos el problema que al comenzar este año estaban terminando de cursar nuestra materia y además empezaban a cursar las otras... fue bastante complicado (...)... obviamente uno trata de no cortar del todo con lo que se venía dando pero hay una renovación en la forma de estudiar para los parciales, en los tipos de preguntas que se hacen, a mi modo de ver, porque yo curse la materia con las otras profesoras.” (PP-4/8.)*

Por otro lado, Pablo también comenta en diferentes momentos como el contexto específico influye en sus decisiones didácticas, contexto relacionado con el trayecto de formación que van realizando los estudiantes en el cursado de otras asignaturas dentro de la carrera:

*-“... fue una suerte de test previo a la hora de dar los contenidos. Y a mí se me ocurrió para ver qué contenidos tenía que dar y qué contenidos, no, porque por ejemplo muchos chicos que vienen a cursar América colonial todavía no aprueban España o [...]entonces, uno que por ahí tiene ciertos conceptos que en realidad lo tendrían que tener aprendidos volver a retomarlos o por lo menos hacerlo recordar, no voy a profundizar porque eso es de otra materia, pero tener en cuenta eso...Por eso hice esta suerte de encuesta para saber; y ahí es donde me encontré con la sorpresa de que la mayoría de los que cursaron no eran chicos que estaban en la correlación normal de la carrera, o sea, eran muchos repitentes que habían ingresado hace muchos años...” (PP-6)*

Y por último, encontramos segmentos en los que se hace mención a datos del cursado de otras asignaturas: sobre cómo se dictan las mismas, que grado de dificultad tienen, cantidad de alumnos, entre otras cuestiones; datos que tienen como fuente la auto-referencia de la experiencia como estudiante.

En relación con las declaraciones de Marta sobre el contexto específico, podemos señalar dos diferencias, sus declaraciones se apoyan en su experiencia práctica, no en auto-referencias, y tienen un alcance mayor al tratarse de modelos de evaluación de otras asignaturas, las relaciones que existen entre las asignaturas correlativas a la propia, la caracterización del departamento de historia y una interesante caracterización de la carrera:

*-“...Yo creo que hay una gran incoherencia, un gran desacuerdo entre las cátedras, que muchas veces lo hemos hablado entre “las chicas jóvenes”, que son con quienes tenemos una conversación por ahí más amplia, y hemos conversado, pero realmente nos supera. Creo que las posibilidades de modificar eso son nulas, entonces tomamos la decisión de conformar de a poco grupos,*

*espacios de trabajo donde podamos compartir cosas y crecer y empezar a cambiar cosas (...)entonces, la carrera se ha transformado en una carrera larga (porque tiene como siete años un alumno que hace bien la carrera). el problema son las materias de Historia, que se van trancando, trancando, van perdiendo, no pueden cursar la siguiente, no pueden cursar(...) mientras no se solucione eso no creo que podamos llegar como carrera a ofrecer un mejoramiento, una mayor calidad, porque hay gente que confunde, que cree que haciendo eso es ser un buen docente, un buen profesor, no aprobando, siendo el cuco... "(PM-39)*

Como se puede apreciar, esta caracterización del contexto específico, también está describiendo diferentes relaciones personales que se van desarrollando dentro del departamento de acuerdo con los modos y modelos de entender la disciplina en sentido amplio y su enseñanza.

En ambos casos, podríamos afirmar que los profesores refieren al contexto específico para explicar acciones personales o comprender situaciones relativas a los estudiantes o los colegas con los que trabajan. La diferencia entre ambos, como ya mencionamos, tiene relación con el origen de esas declaraciones y con el alcance. Podemos relacionar esta situación con otras cuestiones halladas en los demás casos, donde pareciera ser que el principiante tiene una visión limitada del contexto específico, condicionada a su vez por sus propias experiencias de estudiante y donde el más experimentado plantea posicionamientos más amplios respecto al conocimiento de otras realidades cercanas, recurriendo a su experiencia docente, siendo esta su principal fuente. De todas formas, más allá de estas diferencias, el contexto institucional es reconocido como un entorno condicionante del dictado de la materia, aunque sólo en el caso de la adjunta este entorno se extiende también a condicionantes institucionales más amplios, como el contexto universitario.

#### **-Relaciones entre el CDC y las categorías generales**

Las relaciones entre los componentes del CDC se realizan principalmente con cuatro de estas categorías, y en el siguiente orden de importancia según su frecuencia: "Contexto Universitario" (COU), "Aprendizajes informales" (APRE) y "Concepciones sobre la docencia" (COD), pertenecientes las tres a la D. Docente; y "Concepciones sobre la Investigación" (COI) perteneciente a la D. Investigación.

Como se puede apreciar los componentes de las dimensiones "Profesional" ni de "Gestión" mantienen relación con el CDC de nuestros profesores.

El “Contexto Universitario” (COU) fue categorizado en segmentos relacionados con el CDC, únicamente en las entrevistas de la profesora Marta. En ciertos relatos ella relaciona la producción del conocimiento de la historia colonial a nivel mundial y nacional en diferentes universidades que son referentes para la misma, con la propia selección y organización de los contenidos de la asignatura. Podríamos decir que el contexto universitario amplio a nivel académico influye en los procesos de enseñanza de la materia.

Respecto de la otra categoría, “Aprendizajes Informales” pudimos encontrar segmentos vinculados con las categorías del CDC sólo en las entrevistas de Pablo, y principalmente vinculado a las “Conocimientos y concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes” (COA) y “Concepciones sobre la docencia” (COD). Sus relatos se vinculan a las experiencias de aprendizajes que le dan las primeras prácticas sobre los modos de entender los procesos de aprendizaje de los estudiantes, su interés por “ser” docente de determinada manera, entendiendo que esa manera es sinónimo de buena enseñanza y la puesta a prueba de esas concepciones en su práctica cotidiana.

Respecto de la categoría “Concepciones sobre la Investigación” (COI) hemos encontrado segmentos vinculados en las entrevistas de los dos sujetos. En ellas vinculan sus concepciones sobre cómo es hacer investigación en su área y cómo esos procesos de producción disciplinar son traducidos en estrategias didácticas (EDI) a ser llevadas adelante en la asignatura y a la selección y organización de contenidos y fuentes documentales (CONA), teniendo en claro objetivos de aprendizaje similares a los objetivos de conocimiento del área, con la correspondiente complejidad a una asignatura de grado. También es necesario mencionar que Pablo reconoce en la carrera una mayor orientación hacia el profesorado y no tanto hacia la licenciatura, y frente a este “desequilibrio” él considera necesario acercar, al menos desde su asignatura, la investigación en el área desde prácticas propias de la producción disciplinar:

*-“la carrera está muy orientada al profesorado y muchos chicos llegan a ese último nivel totalmente perdidos de qué van a hacer a futuro [...] los chicos llegan a las practicas sin haber pisado un aula secundaria antes por ahí es un golpe duro dar las practicas ni que hablar de los que estudian licenciatura... muy pocos saben qué van a seguir después de recibirse... La idea no es obligarles a seguir la investigación, si no decirles que hay otros caminos que se pueden llegar a seguir.... Pero me parece que por ahí necesitamos traer a la cátedra más cuestiones de la investigación....” (IP-38)*

Las otras categorías que se han visto vinculadas al CDC son la “Cultura Docente” (CUD) y “Aprendizajes Informales” (APRE), específicamente con los “conocimientos y concepciones sobre el contexto específico” (COE), que ya fueron detalladas en apartados anteriores.

**-La caracterización disciplinar y las relaciones con la asignatura:**

Como se hizo mención anteriormente se realizaron preguntas en torno a cuatro aspectos relevantes para el conocimiento y las concepciones disciplinares: el contenido sustantivo(CACD), sintáctico (PCOD), los objetivos y acciones que guían la disciplina(FCOD) y las relaciones intra e interdisciplinares de los conocimientos (ESCD), Iniciaremos el recorrido por las caracterizaciones de estos cuatro componentes y las relaciones que a su alrededor se fueron estableciendo.

Los entrevistados definen a la Historia como una disciplina muy fragmentada, y caracterizan al historiador también con esta visión parcial de la realidad de acuerdo con el área que investiga. Entienden que como historiadores la cultura académica los lleva a especializarse tanto en un área que no pueden “opinar” de otras áreas de las cuales no son especialistas:

*“hoy en día tiene la visión muy fragmentada de la realidad, porque se ha especializado... por ejemplo, a mi me pasa que (todos decimos lo mismo), vienen a hacerte una entrevista, a preguntarte algo, “no, yo soy de Colonial... yo soy...” vos no puedes responder nada que no sea de tu área...” (PM-12).*

Esta super-especialización de la historia ha llevado a una modificación del rol del historiador, que según los entrevistados, era un personaje al cual preguntarle de todos los momentos históricos y para los cuales tenía conocimiento:

*-“... Habremos cursado la materia, la habremos aprobado, pero de ahí en más poder tener una opinión hoy en día sobre cómo está la egiptología, nada. Eso creo que tiene que ver con una fragmentación de la historia, que hay demasiadas especialidades...” (PM-12)*

En relación con los procesos de evolución de la disciplina, Marta nos cuenta el cambio de enfoque que se está dando dentro de las distintas áreas de la historia, antes más interesada en los grandes relatos y ahora más abocada a la microhistoria:

*-“la micro historia fue una corriente revolucionaria que surgió de un grupo de historiadores italianos que habían salido del comunismo, que ya no les satisfacía como ideología llevada a la historia entonces se*

*plantearon un nuevo tipo de historia, una reducción de la escala de análisis a pequeños espacios y poder a partir de eso explicar la realidad del mundo en su totalidad” (PM-17).*

Consideran que la micro-historia intenta solucionar los problemas de comunicabilidad que han tenido las producciones de los historiadores y que al momento ha tenido buena acogida no sólo en el mundo académico sino también en el público en general.

Entre las orientaciones que ha tomado la historia Pablo nos comenta sobre el cambio que ha sufrido en relación a su interés por los hechos, hace algún tiempo, hacia el interés por los procesos sociales:

*“La historia social creo que ha sido revolucionaria, la historia de las sociedades, de los procesos, olvidarnos de los hombres y de los hechos para quedarnos más con los procesos y tratar de explicar todo esto a través de los procesos, entonces eso creo que también ha sido un cambio muy significativo” (PP-18)*

En Relación con la producción del conocimiento nos aclaran que se trabaja principalmente con fuentes primarias, como ya vimos en otros segmentos analizados. Marta compara el trabajo con fuentes de esta área respecto a otras disciplinas y nos comenta que se trabaja con distintos tipos: documentos oficiales, documentos de gobierno, padrones, censos, todos tipos de cuestiones fiscales, visitas de los gobernadores, visitas eclesiásticas. Manifiesta una postura muy clara respecto del uso de las fuentes primarias para la producción científica:

*-“Lo que tratamos, es de hacer investigación en base a documentos, fuentes de primera mano, osea, no tomar bibliografía solamente para investigar sobre un tema: yo digo que voy a investigar sobre el Cabildo y busco todo lo que hay en bibliografía como para armar el marco, para hacer el cuadro de la cuestión, pero la clave está en trabajar con documentación de primera mano, ¿Qué se puede ofrecer de nuevo en base o a la luz de los documentos? ¿Qué es eso en cuanto a novedoso? Entonces, hay como una idea de que esa es la historia que se intenta reconstruir; si uno toma bibliografía solamente es como quitarle un poco el merito a la investigación...”(PM-5)*

Este tipo de trabajo es también reconocido por Pablo, al hablarnos del conocimiento sintáctico de la disciplina:

*-“La tarea del que trabaja en Historia Colonial es esa, puntualmente: horas y horas de archivo” (PP-20)*

Observamos cómo este modo de producir conocimiento también se traduce en procesos de inculcación en la disciplina:



*-“...buscando ese material novedoso, esa documentación nueva que pueda aportar algo diferente, y después sí viene todo el período del análisis, de la selección y el análisis, de la crítica de las fuentes. Y a la luz de esos nuevos datos elaborar un informe, una comunicación, una monografía... eso es más o menos lo que tratamos de inculcar” (PM-6)*

Respecto de su relación con la verdad y de las relaciones entre la historia colonial y otras dimensiones, disciplinas internas o externas, Marta nos comenta que otro de los cambios dentro de las características sustantivas de la disciplina tiene que ver con su relación con la verdad de las fuentes, a la fuente como verdad histórica, indiscutida; y que gracias a otras disciplinas, como gracias a los cambios en las demás ciencias sociales, gracias al marxismo, al positivismo, la historia fue concibiendo esto de diferente manera, entendiendo a la fuente como una herramienta que aproxima a una realidad pero no es LA realidad:

*“...esa idea del historiador de la Historia como una ciencia objetiva,(...), que el historiador debía de ser objetivo, salir del mundo... eso hoy está totalmente superado, hoy sabemos que el historiador está totalmente influenciado por su mundo, por su contexto y que en función de eso escribe historia, osea, no podemos pensar que el libro que tomamos es una mirada objetiva de un tema, es la mirada de una persona, influenciada por su mundo, por sus ideas, por su contexto. Y eso ha sido un cambio muy importante y muy valioso” (PM-14).*

También en Relación con las relaciones con otras disciplinas Pablo nos vincula no directamente con las disciplinas sino con las asignaturas propias de la carrera:

*“sí... en la facultad nos diferenciamos bien, las americanas, las argentinas, las universales. Dentro de las americanas tenemos la historia que es anterior a la colonial, la de los pueblos originarios de Mesoamérica, Incas, Aztecas y demás, que es toda una materia; después viene la colonial, y por último la América Independiente, que ya es el tiempo de las independencias... las aéreas de las americanas. Las otras que son: la Argentina, una Argentina Colonial, una Argentina Independiente, una Argentina Contemporánea; y las Universales que son impresionantes, son desde el Cercano Oriente, Roma, Medieval...” (PP-12).*

Como podemos apreciar, la mayoría de las caracterizaciones disciplinares fueron realizadas por la profesora adjunta, teniendo el profesor principiante un menor número de segmentos categorizados. Hemos de suponer que esto se vincula a un mayor dominio disciplinar propio de la experiencia y la formación entre uno y otro. Cabe aclarar que no se han llegado a categorizar segmentos bajo las finalidades del conocimiento disciplinar.

**- Relaciones Internas de los Conocimientos y concepciones curriculares con las demás categorías**

En relación con los objetivos de aprendizaje de la asignatura, Pablo se encuentra muy centrado en los contenidos y en cómo estos contenidos pueden ser aprendidos o no por los estudiantes (COA). Manifiesta tener por objetivo el brindarles herramientas que le van a servir para “hacer historia”, y comenta sobre cómo estando en los prácticos puede trabajar con ellos sobre la aplicación de la teoría:

*“Yo por ahí lo que persigo es que reciban otras herramientas que les van a ser necesarias (...) sobre todo como tengo la parte de prácticos por ahí es una ventaja que es ahí donde los chicos tienen que poner todo lo que aprende en los teóricos (...)es difícil, los chicos no están acostumbrados a aplicar la teoría y a veces también pasa porque no tienen tiempo para mirar la teoría; se enloquecen cursando cuatro-cinco materias al mismo tiempo y entonces no le prestan atención ni a una ni a la otra...” (PP-24)*

Marta nos comenta que entre los objetivos de la asignatura está el de no desarrollar hechos históricos en cantidad, sino más bien analizar esos hechos desde las diferentes perspectivas. Recordemos que esta es una concepción muy cercana a sus modos de entender el conocimiento sintáctico de la disciplina:

*“-entonces a lo mejor antes a los alumnos les pedíamos que relaten toda la historia de México, con todas sus facetas, desde que empezó hasta... desde la llegada de Cortez hasta (...) Pero nosotros vamos a analizar toda la cuestión de la sociedad a través de las encomiendas, por ejemplo (...) pero ya no esa cosa de los hechos” (PM-18)*

En ambos casos son escasos los relatos en torno a la evaluación, y hacen hincapié en evaluar esa capacidad de analizar los procesos que se estaban dando, más que en la capacidad de relatar hechos concretos cronológicamente ordenados.

Respecto de la selección y organización de los contenidos ambos profesores desarrollaron varios relatos, aunque es válido aclarar que los relatos más abundantes cuantitativa y cualitativamente corresponden a Marta, como podremos observar.

Los dos profesores reconocen que trabajan en conjunto para poder dejar establecida una íntima relación entre los contenidos teóricos y los prácticos, y es Pablo quien le reconoce a la profesora adjunta el intento de coordinar permanentemente esta cuestión.

En relación con los prácticos este principiante nos cuenta sobre cómo organizó para el primer dictado siete prácticos que no pudieron ser desarrollados por cuestiones de tiempo, por ejemplo, y reconoció que tuvo libertad de selección del material a trabajar con los estudiantes. Y podremos observar en el siguiente párrafo como este material se vincula a la investigación en la disciplina:

*“...hicimos unos cambios paulatinos que ahora en el segundo[dictado] van a ser mucho mayores los cambios, desde el punto de vista de la bibliografía, el uso por ejemplo de artículos, que no se hacía en la cátedra, hoy por hoy en el aspecto de los avances científicos se ha avanzado mucho más en los artículos de revistas, uno va a encontrar lo más novedoso... igual lo novedoso no quita que un libro del cuarenta sea valioso. Pero, por ahí que los chicos tengan ese contacto con lo que son los artículos de investigación, con artículos de revistas científicas que no las conocen...”(PP-30).*

Cuando se le preguntó a la profesora adjunta por la selección y organización de contenido, nos comenta sobre su necesidad de recurrir en su momento a la revisión sistemática de otros programas de estudio de otras universidades, sobre sus consultas a especialistas externos más experimentados, y de cómo esas miradas más los criterios propios que quería incluir configuraron el actual programa de la asignatura, a su vez limitado por las asignaturas correlativas propias de los planes de estudio de las carreras. Entre las limitaciones que ya hemos comentado apartados arriba, volvemos a mencionar las que han influido en la selección y organización de los contenidos:

*“...Lo que me limitó mucho fue la bibliografía, porque no tenemos toda la bibliografía que se está consumiendo en Bs.As. Entonces puse un montón de libros con la idea de conseguirlos, de hecho ahora conseguí una colección que ahora la vamos a implementar en este nuevo cursado, pero eso me limitó mucho. Artículos se consigue; investigaciones que por ahí están digitales, no hay problema; pero las grandes colecciones de historia americana, no las tenía, entonces eso me delimito bastante...” (PM-23)*

Marta nos relata detalladamente cómo fue la selección y organización general del programa de la asignatura, que cuestiones mantuvo de los programas anteriores y cuáles cambió

*“ lo que yo hice fue, un poco siguiendo otros modelos; como empezar a desglosar algunos temas, y ser más precisa en algunos puntos, entonces por ejemplo, un tema de toda la Introducción que yo lo hice bastante amplio, que es toda la introducción al mundo americano a partir de lo que pasaba en Europa; entonces, hay toda una unidad que antes no estaba que es esa: Los grandes conocimientos, los grandes inventos, los avances científicos, la situación de Europa en el siglo XV,*

*y que antes se arrancaba directamente con la historia americana. Y una cuestión que a mí me sirvió mucho en el doctorado, fue ver a la historia de América muy ligada a la historia Europea, que aunque parezca una cosa obvia, no es tan así, porque acá siempre la historia de América es la historia de América... en cambio lo que yo pude allá fue percibir esa conexión permanente... Al poder lograr esa unidad uno tiene una visión más amplia de las decisiones que se toman desde la monarquía, eso fue una incorporación..."(PM-24)*

A su vez comenta cómo luego del primer dictado se dieron cuenta con Pablo, lo extenso del programa y la necesidad de acortarlo, y evalúa en detalle el tratamiento que se le dio a unos temas por sobre otros. Cómo esos temas más relevantes se orientan hacia lo que el equipo docente está investigando. Al respecto hace referencia cómo en la UBA se trabaja más "lo andino" y aquí en la UNNE la zona geográfica propia y "Paraguay", ya que ambos son, respectivamente, los ámbitos de investigación de quienes llevan adelante las asignaturas.

En relación con las concepciones y los conocimientos de los aprendizajes de los estudiantes, reiteramos el descubrimiento que fue realizando Pablo de las características de sus estudiantes en el primer dictado, además de cómo esas concepciones se nutren de su propia experiencia como estudiante.

En relación con los relatos de Marta respecto de esta misma cuestión podemos observar cómo ella recupera conocimientos de experiencias docentes previas en relación con los aprendizajes, con el uso del programa de la asignatura, con sus limitaciones respecto a la lectura en otros idiomas, con los temas o metodologías más o menos complicadas para ellos y sobre cómo los alumnos se adaptan, asignatura tras asignatura, a los requerimientos de los profesores a cargo.

#### ***7.3.4.1.3.4 Caracterización de las fuentes del conocimiento profesional, el Conocimiento Didáctico del contenido de los profesores de 'Historia de América Colonial' y sus procesos de razonamiento y acción***

Iniciamos este apartado trabajando nuevamente las fuentes planteadas por Shulman (1987) y las comparamos con las identificadas en nuestro caso de estudio.

Se incorpora al análisis de las categorías, las cuatro observaciones de clase y las 3 micro-entrevistas realizadas tanto a la profesora adjunta como al profesor principiante.

Al respecto, podemos establecer similitudes y diferencias con las mismas.

Empezando con las primeras sostenemos que la fuente principal de la cual se nutre el conocimiento profesional docente de estos profesores es la "Investigación", sus concepciones y prácticas. Al igual que lo sucedido en el caso de informática pero con una dimensión diferente, pudimos constatar que la investigación es un referente permanente que guía, condiciona e influye en todos los sentidos en la práctica docente, desde la selección y organización de los contenidos, como en las estrategias didácticas.

En segundo lugar establecemos como fuente del profesor principiante a su propia experiencia como estudiante y a los profesores más experimentados del departamento: la profesora adjunta y otros formadores en el campo de la investigación. En el caso de la adjunta, posee diversas fuentes de su conocimiento que van desde su trayectoria y formación especializada como investigadora y su experiencia docente. Además de tomar como referentes otras prácticas educativas llevadas adelante en otros contextos universitarios.

Podemos comentar que en el caso de Pablo, las primeras prácticas que ha tenido como docente ya le han valido como un importante aporte a su conocimiento docente, sobre todo en la caracterización de los estudiantes con los que trabaja.

En ambos casos se manifiesta un interés notable por los aprendizajes de los estudiantes, por mejorar los aprendizajes con los que llegan al cursado de la asignatura influenciado por otros modelos docentes, los materiales que tienen al alcance y al contexto institucional que comparten. Todas cuestiones que también los condiciona a tomar decisiones curriculares.

Como en el caso de Informática, la fuente referida a la investigación en materia educativa: el aprendizaje humano y la enseñanza no figuran entre sus declaraciones como aspectos relevantes de los cuales se podrían nutrir. La caracterización del CDC de los profesores en estudio nos permite ubicar nuevamente en una postura integracionista del conocimiento profesional (Carlsen, 1999), pero con rasgos transformadores (Magnusson, Kracick y Borko, 1999).

Entendemos que existe una mixtura entre ambos dado que la postura de quien lleva adelante la cátedra intenta introducir en su programa cuestiones ligadas a la transformación del conocimiento disciplinar a través de los conocimientos fruto de su producción en investigación.

Sin embargo, matizamos esta caracterización sosteniendo que los procesos de transformación son procesos impulsados por Marta y que pueden ser observados en la caracterización de sus clases. En el caso de Pablo, volvemos a recurrir a la relación con el momento profesional por el que atraviesa: si bien en su discurso intenta acercar la producción en investigación a sus estudiantes, en la práctica podemos observar claramente como se encuentra centrado en los contenidos a desarrollar, trasmitiéndolos como un saber externo a él, del cual se distancia y lo exterioriza, aunque haya iniciado procesos de producción en la investigación estos quedan fuera de la transformación didáctica (Cf. Gros Salvat-Romaña Blay, 2004).

En el discurso se puede observar como la relación con el conocimiento disciplinar (sustantivo y sintáctico) es diferenciada, ya que Marta se reconoce como parte de esa comunidad académica que produce conocimiento en la disciplina, mientras que Pablo es consciente de sus inicios y manifiesta a modo de aspiración (su sueño) esa categoría. Teniendo presente este cruce de aspectos, que tomamos como variables, junto con lo relevado en el análisis de los códigos establecemos la siguiente caracterización para el CDC de los profesores en estudio fruto de un análisis general del sistema de categorías:

- Teniendo en cuenta la fuerte presencia de la D. Investigación: el auto-reconocimiento como historiadores que investigan y se especializan sobre un área, la mayor o menor trayectoria que llevan en investigación y la necesidad de acercar la cátedra a dichas prácticas, sostenemos que estaría enseñando fundamentalmente la asignatura de acuerdo a ese mundo académico

- A partir de la ausencia de la D. de Profesional, la Cultura Profesional escasamente desarrollada fuera de los ámbitos educativos, sostenemos que no se reconocen como profesionales por fuera del mundo académico.

- Si bien lo anterior lo comparten como docentes del mismo equipo de asignatura, la D. Docente necesita también ser matizada de acuerdo con las declaraciones y prácticas realizadas por el profesor principiante y las declaraciones y prácticas realizadas por la profesora adjunta a cargo de la cátedra.

En relación con el principiante la dimensión docente esta en sus inicios de desarrollo: si bien posee formación docente de base, sus concepciones en relación a la misma le permite transformar aportes sólo de la práctica realizada y de los modelos docentes observados durante su formación, es por ello que su aprendizaje sobre la docencia se nutre de las relaciones interpersonales que ha desarrollado y a través de su propia experiencia como estudiante, que todavía prima por sobre el incipiente reconocimiento de las características de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En esta ocasión también sumamos a lo anterior, su rol docente, destinado a las clases de Trabajos Prácticos. Por todo lo anterior, consideramos que Pablo estaría construyendo su conocimiento profesional desde una perspectiva integracionista, más que transformadora, aunque dado su desarrollo y su proyección en la investigación podemos suponer que esto tiene relación sólo con la etapa docente por la que transita, ya que los esquemas de transformación se irían construyendo en la medida en que siga desarrollando su conocimiento disciplinar desde la perspectiva de la producción y lo vincule a su práctica docente.

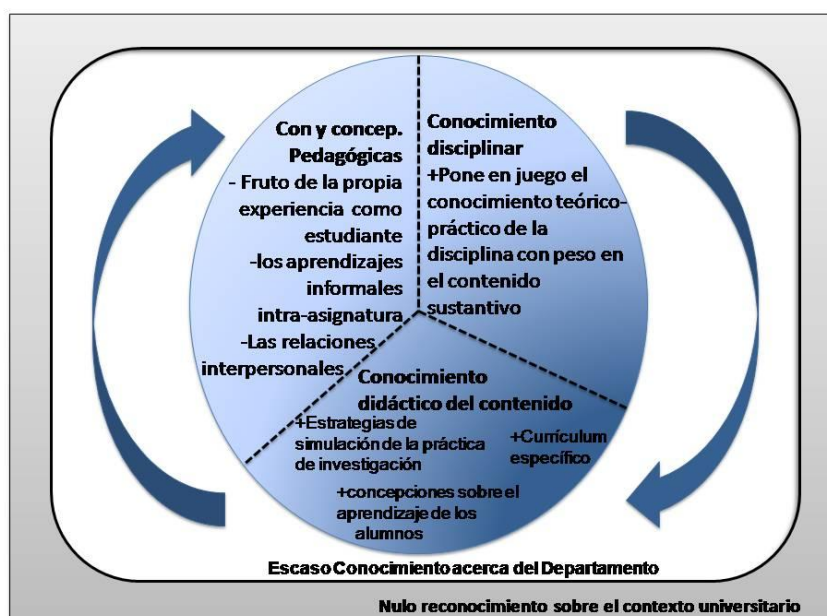


Figura 7.22. Caracterización del CDC del profesor principiante de "Historia de América Colonial"

Los aspectos pedagógicos con los que trabajan podríamos caracterizarlos como concepciones construidas de las propias experiencias

como estudiantes y conocimientos que se estarían elaborando a partir de lo que sucede en el contexto específico y concreto del aula y lejos de los conocimientos pedagógicos generales.

Los conocimientos y concepciones disciplinares los caracterizamos con un marcado desarrollo de su contenido sintáctico, que se ha visto enriquecido por la práctica de investigación que ha iniciado. Hemos evidenciado menores conocimientos sustantivos de la disciplina.

Esto también puede observarse en las clases filmadas denominadas "Trabajos Prácticos" de Pablo correspondiente a esta asignatura (Historia de América Colonial). Las mismas plantean un desarrollo del CDC con algunos componentes desarrollados explícitamente.

La primera clase observada se inicia con una devolución de los trabajos prácticos corregidos, en la que el profesor se centra en solicitar la mejora de aspectos formales de los mismos (alineación de los textos, tamaños de letra, etc.). Luego en ambas clases observamos una pequeña contextualización del contenido a desarrollar, acotado a lo trabajado en la clase anterior de los prácticos.

Se desarrolla el contenido concreto a partir de una secuencia lógica formal del mismo y a través de la estrategia de enseñanza de exposición dialogada de los contenidos, mediada por el interrogatorio didáctico para aseguramiento del estudio de los textos que la asignatura va proponiendo.

Se puede observar reiteradamente las menciones que el profesor les realiza a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje del contenido vinculados a las instancias de evaluación que se aproximan.

A partir de la integración de estos conocimientos y concepciones con el CDC, el profesor principiante desarrolla su práctica docente teniendo en cuenta principalmente el contenido de la asignatura y la distribución que se realiza para el dictado de los trabajos prácticos, planteando estrategias de simulación de la actividad de la investigación.

En síntesis, los procesos de desarrollo de los conocimientos didácticos, se vienen construyendo, en primer lugar, a partir de una fuerte influencia de la cultura académica y demandas, que atraviesa a los demás componentes como ningún otro aspecto; en segundo lugar su construcción se ve condicionada por las relaciones interpersonales informales hacia adentro de la asignatura y en tercer lugar a partir de los propios aprendizajes, podríamos decir de su propia experiencia como estudiante. Este entorno de



influencia gira alrededor de un núcleo central que corresponde al fuerte interés y preocupación por los procesos de comprensión de los estudiantes pero que aún no termina de desprenderse de su propia trayectoria como estudiante.

Sintetizando aun más y en función de la importancia de los componentes categorizados diríamos que el corazón del CDC de este principiante se constituye por los procesos de comprensión de sus estudiantes en pos de dar respuestas a las demandas de una cultura académica determinada.

La profesora adjunta, ha desarrollado conocimientos y concepciones más concretas del contexto específico y universitario donde se mueve, tiene mayores experiencias como profesora y como investigadora, que le brindan un conocimiento más integral y global del desarrollo de la asignatura, esto también lo hemos evidenciado por la mayor complejidad de los planteos curriculares y disciplinares concretos.

Los aspectos pedagógicos con los que ella trabaja podríamos caracterizarlos como conocimientos y concepciones que se van complejizando a partir de lo que sucede en el contexto específico y concreto del aula, fruto de su experiencia como docente de la universidad aunque en cargos diferentes al actual, sin nombrar explícitamente aportes de conocimientos pedagógicos generales vinculados a la planificación y la evaluación.

Los conocimientos y concepciones disciplinares los caracterizamos con un marcado desarrollo de su contenido teórico, aunque al tanto y tomando decisiones en torno a lo procedimental, enriquecido también por la práctica de investigación que lleva adelante. Hemos observado igual desarrollo de conocimientos sustantivos y sintácticos de la disciplina, a partir de sus formaciones de posgrado, y de su experiencia como investigadora, que son incorporadas en sus prácticas docentes.

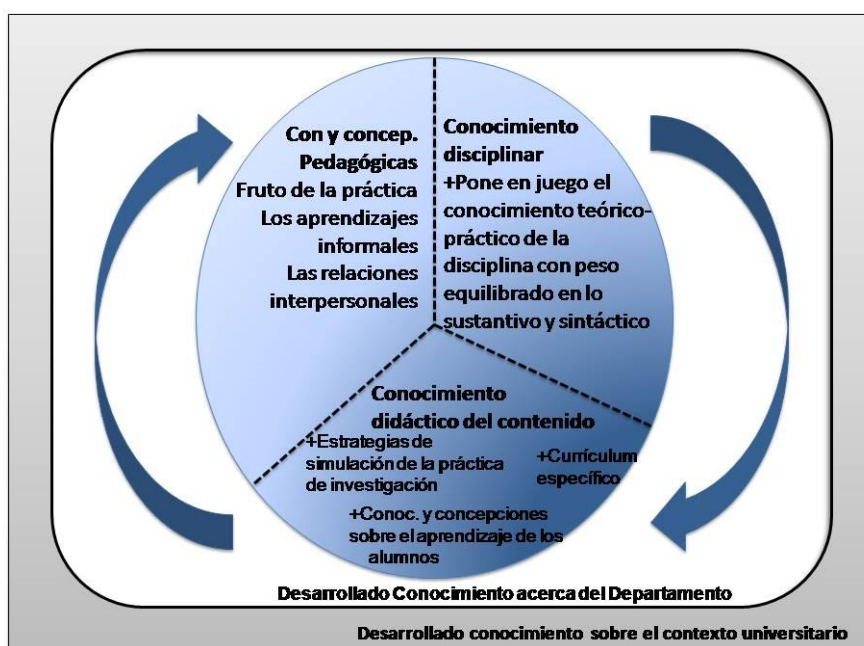


Figura 7.23. Caracterización del CDC de la profesora adjunta de "Historia de América Colonial"

Observamos conocimientos y concepciones tanto del contexto específico, en este caso circunscripto al departamento de informática y su influencia en las decisiones curriculares, como del contexto universitario amplio al cual recurrió principalmente para la primera selección y organización de los contenidos.

Esto también puede observarse en las clases filmadas denominadas "Teóricas" de Marta correspondiente a esta asignatura (Historia de América Colonial). Las mismas plantean un desarrollo del CDC con muchos componentes desarrollados explícitamente.

Entre ellos encontramos en los primeros momentos una contextualización general del contenido a desarrollar, en el contexto de la asignatura, con mención a otros espacios curriculares.

A su vez, se vincula el conocimiento específico con otros temas disciplinares que forman parte del conocimiento sustantivo y sintáctico concreto. Se observan declaraciones en torno a concepciones alternativas en los modos de entender procesos históricos desde otra perspectiva a diferencia de la propuesta de la asignatura, y se establecen relaciones entre los contenidos intra-disciplinares y con otras asignaturas correlativas a ésta.

Se explicita en varias ocasiones las finalidades u objetivos de aprendizaje concretos de ese contenido. Pero no se hace mención a justificaciones sobre la selección y organización de dicho contenido.

A la par del desarrollo de los aspectos centrales del contenido se trabaja sobre los diferentes procesos de análisis vinculados a determinados momentos históricos de la América colonial. Estos procesos también están siendo trabajados en los Trabajos Prácticos con Pablo. En una ocasión es importante mencionar que la docente desarrolló cuestiones que se están investigando en su equipo académico.

Las estrategias de enseñanza tienen que ver con la exposición dialogada de los contenidos, mediada por el interrogatorio didáctico para la recuperación de contenidos previos con los nuevos, para el aseguramiento del estudio de los textos que la asignatura va proponiendo.

Se puede observar reiteradamente las menciones que la profesora les realiza a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje del contenido. Señalando obstáculos, alcances y tiempos.

A partir de la integración de estos conocimientos y concepciones con el CDC, la profesora adjunta a cargo desarrolla su práctica docente teniendo en cuenta el contenido de la asignatura y la distribución que se realiza para el dictado de los teóricos y los trabajos prácticos. Planteando también estrategias de simulación de la actividad de investigación: el análisis de determinados procesos históricos.

En síntesis, los procesos de desarrollo de los conocimientos didácticos de esta profesora, se viene construyendo, en primer lugar, a partir de una fuerte influencia de la cultura académica, su metodología y demandas, que atraviesa a los demás componentes como ningún otro aspecto y en segundo lugar su construcción se ve condicionada por su propia práctica de investigación.

Sintetizando aun más y en función de la importancia de los componentes categorizados diríamos que el corazón del CDC de esta profesora también se constituye por los procesos de comprensión de sus estudiantes en pos de dar respuestas a las demandas de una cultura académica determinada.

Cerrando este apartado podemos interpretar que los procesos de razonamiento y acción de estos profesores se realizan a través de procesos de comprensión de los objetivos y estructuras de la materia, en función de la

cultura académica y de las actividades docentes que les fueron otorgadas, en diferente etapa de desarrollo docente.

A los procesos de transformación los podemos caracterizar como incipientes en el caso de la profesora adjunta, que puede transformar los contenidos sustantivos de la disciplina desde su rol de investigadora llevada al aula.

La representación, se realiza principalmente a través de la puesta en “escena” de situaciones que simulan los procesos de análisis e interpretación que deben realizar los historiadores para sus estudios. Y por último, debido a su fuerte interés por el aprendizaje de ellos, realizan constantemente procesos de adaptación, ajuste y evaluación de sus acciones de enseñanza, sobre las cuales reflexionan tanto individualmente como en equipo.

Consideramos que la profesora adjunta ha consolidado cierta experiencia docente, potenciada también por la posición que ocupa en la jerarquía de los cargos y el status de investigadora que sostiene a nivel nacional. En este sentido tiene a su cargo la selección y organización de los contenidos, la revisión de la organización de la asignatura y su equipo y de la fundamentación académica del programa o plan de estudios (Shulman, 1987 en Profesorado, 2005).

#### ***7.3.4.1.3.5 Las relaciones entre las dimensiones y la identidad profesional***

Pasemos ahora a analizar las relaciones entre las dimensiones “Profesional”, “Investigación”, “Gestión” y “Docente”, aunque, como en los demás casos, ya las vinimos adelantando.

También quisiéramos comentar que desde la primera entrevista con los dos sujetos quedó sentado un determinado “dibujo” de relaciones entre las mismas, que luego en las sucesivas recogidas de información se fue confirmando. De hecho, nuestro acercamiento en primer orden al departamento de historia tenía que ver con cierta imagen institucional que detentaba y que se vinculaba con este desarrollo investigativo que fue confirmado posteriormente.

Este “dibujo”, como se puede apreciar en la figura 7.24, nos habla del modo en el cual interactúan las cuatro dimensiones para nuestros

profesores de este segundo caso, pero que ellos no generalizan a todo el departamento como pudimos apreciar en los fragmentos correspondientes.

Nuevamente tomamos como foco de interés la dimensión “Docente” y podemos observar que la dimensión que ejerce mayor influencia en ella es la Dimensión “Investigación”.

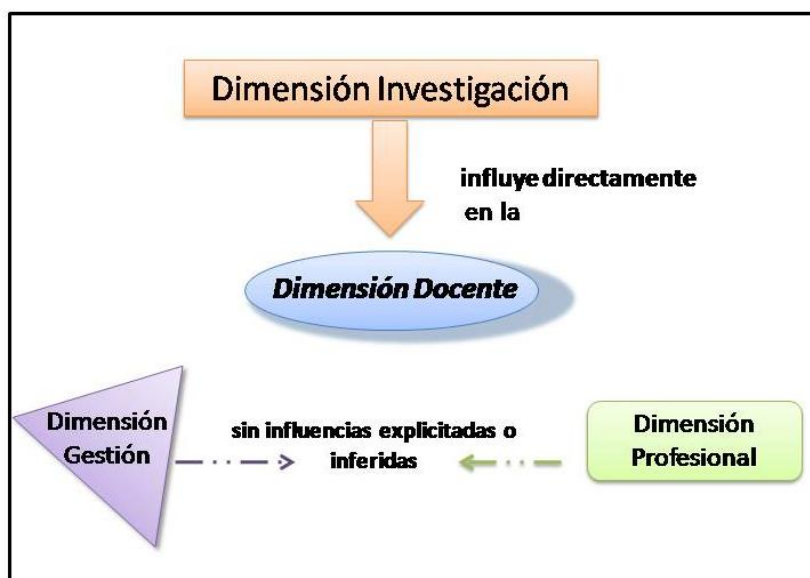


Figura 7.24. Relaciones entre las dimensiones del estudio "Historia"

Esta última se constituye en la dimensión condicionante y, por momentos, determinante de nuestro foco de atención. Observamos que la cultura académica influye en los objetivos, contenidos y estrategias de la formación, que profundizamos en el apartado correspondiente. El valor de la enseñanza se vincula principalmente con la utilidad de aquellos contenidos y herramientas para el análisis de los procesos históricos y no de su enseñanza, las estrategias de aprendizaje de los contenidos curriculares están relacionadas con las prácticas de aprendizaje que tiene el historiador que investiga, esto es notorio si tenemos presente que la asignatura se dicta tanto para estudiantes de la licenciatura en historia como para los del profesorado.

La dimensión “profesional” y “gestión” no tienen relación con las otras dos dimensiones, y sus débiles presencias en el contexto cercano no influyen en el desarrollo de la asignatura.

Ahora bien, qué nos dice este “dibujo” respecto de la identidad de estos profesores. Los análisis de los códigos realizados y las redacciones

parciales en las que estuvimos planteando interpretaciones parciales desde los marcos teóricos trabajados, incluida esta última, nos está permitiendo vislumbrar de manera muy clara que su identidad colectiva se vincula con la investigación. Esta manera que ellos tienen de producir conocimiento y posicionarse en diferentes perspectivas en torno a la producción del conocimiento en la disciplina, es el modo desde el cual se reconocen a ellos mismos y reconocen a los otros.

Estos aspectos contextuales y de relaciones de influencia que se entretejen no pueden ser desconocidos como factores del proceso de construcción de la identidad de estos profesores. Por lo tanto, y a diferencia de lo analizado en el caso de informática o de odontología, el presupuesto que afirma que toda identidad es fruto de interacciones con lo “externo” al individuo, no podemos generalizar las relaciones de identificación de estos sujetos con esa comunidad que, a primera vista, constituiría el departamento de historia, pero sí, y en propia voz de los protagonistas, se identificarían con ciertos grupos dentro del departamento que se desarrollan en esta misma dirección. Entendiendo que el aspecto colectivo en el que se inscribe la identidad compartida, se muestra en aquellos “otros” más cercanos que son relevantes y afines con sus práctica de investigación específica, y en la docente.

Nuevamente nos preguntamos que, si la dimensión investigación es con la que se identifican, qué sucede con la dimensión docente y los procesos de identificación con esta, aún más en este caso en el que ambos profesores tienen formación docente de base. Suponemos que con estos profesores podría interpretarse que la investigación es la función universitaria que más prestigio académico y desarrollo económico puede brindar, siendo la que mayor protagonismo ha tomado en sus desarrollos profesionales. En el caso del principiante podemos agregar aun más, sus elecciones de formación inicial se centraron en primer lugar en la licenciatura y se complementaron con la docencia, dadas las posibilidades laborales más cercanas que ésta le brindaba.

#### **7.3.4.1.4. El caso de Ciencias de la Educación**

Recordamos que el caso de Cs. de la Educación está constituido al momento del estudio, por el equipo de la asignatura “Grupos e Instituciones Educativas” del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Conformado por dos miembros: **Carina**, profesora adjunta, a cargo de la asignatura, con más de 30 años de antigüedad en la docencia; **Lara**, auxiliar docente, a cargo de trabajos prácticos, con menos de cinco años de docencia universitaria. Se realizaron 5 entrevistas en profundidad, dos a la adjunta, a quien también se observó y tres a la auxiliar a quién no se tuvo ocasión de observar por cuestiones organizativas de la asignatura.

##### **7.3.4.1.4.1 Análisis de las Dimensiones Profesional, Investigación, Gestión y Docente, su caracterización e interacciones**

###### **- La dimensión “Profesional”: sus rasgos, formación y actualidad**

Como hemos mencionado anteriormente esta dimensión fue incorporada en el trabajo ya que habíamos observado cómo en determinadas profesiones, los docentes universitarios mantenían su práctica profesional por fuera de la universidad y de cualquier institución educativa, y cómo esta práctica influía de manera notoria en su quehacer, concepciones y conocimientos docentes.

En el caso de Historia y Cs. de la Educación la dimensión profesional fue mucho menos desarrollada que en los otros dos casos por cuestiones vinculadas al escaso desarrollo del contexto (en el caso de historia), o al tipo y las características de la profesión, como veremos en este caso.

Ninguna de las dos docentes entrevistadas ha tenido una formación inicial (FOI) diferente de la formación docente de grado que han realizado en el campo de las Ciencias de la Educación, ambas se recibieron de profesoras en el campo, y Lara además obtuvo su título de licenciada hace pocos años.

Su formación de posgrado también está vinculada al campo de la Educación, por lo tanto no hemos categorizado ningún segmento con “formación permanente”.

Como era esperable, al ser ambas docentes con dedicación exclusiva en la universidad y al dedicarse al campo educativo, ninguna de las dos profesoras ha manifestado tener experiencia por fuera del mismo. Su trayectoria profesional entra dentro de las categorías “Trayectoria Docente” (TRAD) o “Trayectoria en investigación” (TRAI) o “Trayectoria en gestión” (TRAG), ya que si bien, han tenido experiencias por fuera de la universidad, las mismas se vinculan siempre con los sistemas educativos desde la docencia, la investigación o la gestión.

En ambos casos no pudimos identificar trayectorias o situaciones profesionales ligadas a ámbitos empresariales o no formales, por ejemplo.

### ***-La dimensión “Investigación”: sus características y concepciones***

Analizar esta dimensión junto con las demás nos ha llevado a una interesante reflexión en torno a los grados de influencia que tiene la misma en la dimensión docente. Esta dimensión se presenta muy fuerte desde el desarrollo y la trayectoria que han ido construyendo las protagonistas (con diferencias por la antigüedad y la experiencia), pero con una relación especial en torno a la docencia, como iremos desagregando.

Respecto de la “Cultura Académica” (CUA) en torno a la investigación Carina no cuenta como fue cambiando con el correr de los años la importancia de esta función docente. Identifica en la década de los '80 al periodo en el que la investigación comienza a tomar fuerza en el contexto universitario local y a convertirse en un campo de desarrollo para el profesor universitario en la UNNE.

Considera valioso dentro de la Cultura Académica específica, los encuentros, congresos y jornadas que se desarrollan, ya que son espacios de reflexión para ella principalmente, y para la ‘academia’ que investiga sobre la problemática. Sus referencias hacia la cultura académica se centran en el colectivo nacional e internacional que trabaja.

En el caso de Lara, podemos identificar que realiza referencias en torno a la cultura académica más cercana: el instituto de investigaciones en educación, identificando grupos orientados exclusivamente hacia la investigación, y otros más vinculados a la docencia o a la gestión; y se reconoce dentro de un grupo que intenta combinar la docencia y la investigación.

En relación con la trayectoria en investigación podemos observar grandes diferencias en la amplitud y la cantidad de trayectos realizados,



iniciando por la principiante, entendemos que la misma ha iniciado su carrera dentro de la universidad combinando la docencia y la investigación en paralelo, cuestión que se reitera en los principiantes de odontología e historia, vinculada a los contextos universitarios más actuales. A su vez, su desarrollo está circunscripto a la problemática en cuestión, en la que ha inscripto su trabajo de tesis de licenciatura y en la que tiene mayor experiencia como miembro activo del grupo de investigación. También tiene una valiosa experiencia fuera del campo educativo como relevadora de datos de organizaciones gubernamentales.

Sin embargo, reconoce que el trabajo realizado en la problemática específica es el que la ha definido en su trayectoria de investigación como de especialización:

*-“...yo comencé a trabajar en el equipo de Carina, en una investigación sobre los nuevos acompañamientos, que marco mucho mis pasos por todo lo que es investigar y en la línea de trabajo...”(IL-30.) “Bueno, eso fue como que me fue abriendo hacia, no solo, que quería investigar sino en que quería especializarme para estudiar (...) y a partir de ahí se configuró en sí el modo de pensar la investigación...”(IL-33).*

Y en vinculación con la docencia, Lara entiende que la investigación que lleva adelante le ayuda a comprender mejor lo que sucede con sus grupos de clase:

*“...Esas cuestiones a mí particularmente me ayudan en el sentido de las clases. Porque el hecho de generar espacios en teoría en trabajos en sí, aunque sea en otros campos que estamos nos va mostrando, por qué se participa, por qué no, qué espacios, qué representaciones tienen, cuáles son las percepciones de ellos a nivel aula en su propio rol como alumno...” (IL-85)*

Su naciente trayectoria en investigación se vincula además con el estudio de los propios alumnos en la misma carrera. Ella ha trabajado sobre las imágenes y representaciones de los alumnos de tercer año de la carrera de ciencias de la educación.

Esta reflexión es sumamente importante para nuestro análisis ya que implica un tipo de vinculación con la docencia que no habíamos encontrado en los otros casos. Al ser investigación sobre el propio fenómeno educativo, la misma aporta a la docencia la posibilidad de interpretar, desde la propia “teoría” generada en el campo de la investigación, el aula. Este asunto será retomado en la dimensión docente ya que sólo con esta principiante se pudo observar procesos de interpretación sobre su propia práctica y relaciones interpersonales, ambos sustentados en los aportes del campo en

cuestión, además de conocimientos y concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes a partir de los datos brindados por la propia investigación.

Respecto de Carina, podemos observar que su trayectoria no sólo es más extensa, dada la antigüedad en la universidad, sino también más amplia, dado diversos trayectos y problemáticas recorridas.

Nos comenta que su primer campo de inserción en investigación fue la psicología evolutiva, en la que desarrollo experiencias de investigación muy valiosas en contacto, por ejemplo con la Universidad de Harvard, en la línea del desarrollo moral. Luego nos fue comentando como se fue orientando a la problemática de investigación que trabaja hoy y como se vinculan dicha problemática con las dos asignaturas que tiene a cargo.

Realiza una fuerte conexión entre la trayectoria más actual de investigación y su especialización en “Formación de Formadores” y en la línea de la intervención institucional:

*-“...con ese proyecto[proyecto propio] yo inicio toda la línea de investigación que hoy continúo, no lo abandoné, y que tiene que ver con todo este trabajo de mi carrera de especialización, que después voy a hacer la maestría de Formación de Formadores...” (IC2-26/28)*

Es importante señalar aquí, la centralidad que va a tener esta especialización (y Maestría) en sus conocimientos y concepciones sobre la docencia y la investigación, ya que la misma reorienta de manera profunda sus modos de entender y ver el mundo. Si bien eso lo trabajaremos en detalle en la dimensión docente, queremos resaltarlo desde ahora, estableciendo similitudes con lo planteado en el caso de informática, donde también una carrera de especialización generó influencias notorias en la construcción de los CPD.

Por otro lado, también ha desarrollado experiencias de investigación-extensión a partir de acompañamientos institucionales en todos los niveles del sistema educativo, además de experiencia del mismo tenor en un trabajo en conjunto con el Ministerio de Salud, con los médicos a cargo de residentes en hospitales. Ubicamos este trabajo de extensión en la dimensión de investigación, ya que el trabajo de intervención o acompañamiento institucional es un trabajo de investigación-intervención propiamente dicho.

### **-La dimensión “gestión”: su escaso desarrollo**

Con el análisis de esta dimensión esperábamos tener más vinculaciones que en los otros casos, dado que teníamos conocimiento de dos circunstancias específicas que influyeron al momento de seleccionar el caso (además de los criterios de la muestra), uno era que la profesora adjunta tiene una reconocida trayectoria en gestión, y otro es sobre la problemática que abordan los grupos y las instituciones educativas, objeto de estudio de la asignatura.

Sin, embargo las vinculaciones no pudieron concretarse. En caso de Lara porque no tiene ninguna experiencia en la dimensión, ni manifiesta interés en la misma:

*“... No me llama la atención... yo veo que hay muchos auxiliares que son jóvenes dentro del Departamento y que aspiran directamente a la gestión, entonces, en lo que haya dentro del Dpto. van a tratar de llamar la atención, y a mi poco y nada.” (PL-56)*

Sin embargo, es válido mencionar que en el caso de Carina, nos encontramos efectivamente con su vasta trayectoria en gestión de instituciones educativas, en la universidad, y en el nivel superior no universitario, así como en cargos importantes en el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco. Nos relata su trayectoria en gestión vinculada a los contextos políticos de cada momento, sus decisiones en torno a la movilidad en los cargos y su opción por la universidad una vez que ésta le ofreció la posibilidad de trabajar en docencia e investigación a tiempo completo.

Cuando se le pregunta explícitamente por los aportes que pudo haber realizado la gestión a la docencia, de manera prudente y directa nos dice que seguramente aporta, pero que no ha hecho un análisis particular al respecto.

### **-La dimensión “docente”: características generales y aprendizaje profesional**

#### **-Los contextos y las relaciones (COU, CUD, REL, GOA)**

El contexto universitario es caracterizado por Carina, en diferentes momentos históricos que fueron influyendo en él, entre ellos la posibilidad de acceso a la bibliografía actualizada en la década de los '70, dada la ubicación geográfica y los condicionantes políticos de ese momento; la importancia de ciertas problemáticas, como las ciencias cognitivas; los

diferentes mecanismos de inserción profesional a la universidad (que será desarrollado más adelante); los perfiles que van adquiriendo la extensión y la investigación.

Del contexto universitario actual, rescatamos un valioso segmento que luego nos va a ayudar a entender la construcción curricular que se realizó en torno a la asignatura; segmento que se vincula también con los procesos de gestión y organización de la asignatura, las relaciones interpersonales, y con la selección y organización de los contenidos:

*-“Los contenidos... me costó. Primero, que era una materia que se crea en el año 2000 y que no había tradición académica en la facultad. Además, no había ni en la facultad, ni en la historia de la formación la descubro recién en el posgrado, no en el grado. Desde el momento que lo descubro en el posgrado, es un tema que lo hice tanto en la especialización como en la maestría. No es lo mismo entrar en un ámbito donde tiene tradición, donde hay producción... así que me costó encontrar. Pero, yo diría que tuve algunos referentes, en el ámbito internacional mis referentes fueron dos o tres representantes de mayo 68 (...) Tomé primero eso como para orientarme a ver que organizadores teóricos me permitían... después si, la lectura y la comparación y análisis de programas de otras Universidades, básicamente de esta línea de personas que a mi me interesaban (...) Entonces, lo que hacía era buscar esta línea de trabajos de los originales o de sus discípulos, ese análisis comparativos de programas... cómo es la lógica que cada uno pone en esos programas, descubrir esos organizadores y ver la bibliografía. Digamos que yo tenía que, desde que se abre en el 2000 acá, la tenía que armar de cero, sin ninguna tradición, era como que se fundaba la cátedra en ese momento....” (PC2-17).*

Volvemos a observar como surge en el caso de los docentes más experimentados el recurrir a otros referentes académicos relevantes para la construcción de sus espacios curriculares; esta búsqueda se ve direccionada por criterios propios ya construidos a partir de la formación de grado y posgrado y las trayectorias transitadas.

En el caso de Lara son escasísimas las referencias al contexto universitario y tienen que ver con referencias a cómo y por qué se elige la denominación de “acompañamiento institucional” por sobre “intervención institucional” en las universidades argentinas. Dicho relato se desarrolla en torno a un contenido de la asignatura.

Respecto de la Cultura Docente (CUD), Carina nos realiza un interesante análisis de la misma desde las relaciones de poder que se establecen en el departamento, y de cómo ella se reconoce en una posición que le permite desarrollar su perspectiva de trabajo en la problemática a

pesar de las resistencias que hubo al momento de instalarla tanto en el grado como en el posgrado. Y reflexiona sobre la necesidad de formar especialistas en la materia para poder “instalar” esta perspectiva en la cultura docente.

Lara sin embargo, reconoce su escasa vinculación con el Departamento, por diferentes motivos que van desde su desinterés, a la coincidencia de horarios con otras actividades profesionales:

*-“...Yo casi no tengo relación con el departamento. Por otro trabajo que tengo siempre me coincide con que en las reuniones no estoy. En el supuesto caso, pongámosle, las elecciones de Jefe de Departamento que no estuve porque estuve con la cátedra (...) y yo me quede con la cátedra, preferí y opte por la cátedra, pero en realidad fue más por no dejarlos[a los estudiantes]...” (PL-52)*

Los segmentos categorizados desde la Relaciones Interpersonales tienen similitudes y diferencias entre las dos profesoras.

Carina por ejemplo, concentra la mayor cantidad de segmentos con esta categoría en los relatos propios de su inserción a la docencia, que volveremos a trabajar.

En ellos encontramos a profesores más experimentados con quienes trabajó en sus inicios, en las posibilidades de participación que estos le brindaban y en la formación sobre diferentes prácticas que ha recibido de dichos profesores; caracterizando a estas relaciones como “formadoras”.

También hallamos relatos de dos profesoras colegas, con similar formación y antigüedad a la suya, con quienes ha trabajado y aprendido a trabajar en equipo, en docencia, en investigación y para sus propias formaciones de posgrado. Estas dos profesoras son nombradas en diferentes momentos y llegan hasta la actualidad como colegas que aportan a su práctica profesional.

Y por último, relatos que tiene que ver con la generación de espacios de discusión con el propio equipo de cátedra (GOA), o con la posibilidad que le brindan los contactos con otros colegas en los eventos académicos para discutir y repensar la práctica y la teoría.

Lara también realiza referencia sobre las relaciones interpersonales que mantiene en el contexto, sus relaciones con el resto del equipo docente, más experimentado que ella, y su permanente referencia a Carina, como formadora y facilitadora de espacios para la participación y el aprendizaje, como se verá más adelante. Si bien en la sección sobre el aprendizaje

informal ahondaremos en estas relaciones interpersonales, nos parece muy valioso presentarles una reflexión que realiza Lara en torno a la relación que mantenía, según su propio relato, con la titular del espacio, Carina:

*“... si yo tuviera que hacer un análisis sobre mi vida y desde lo que me dicen otras chicas que se formaron conmigo y que me vieron transcurrir... me dicen que sí, que veían esa relación..y si yo lo tengo que analizar, sí, el desarrollo de la personalidad, psicofamiliar, ligada al rol que podría tener una madre como formadora y tratar de cumplir con las expectativas y demandas que tenía el otro.. ella [Carina] no lo hacía de ponerse en ese lugar, pero yo inconscientemente la ponía en ese lugar. Entonces, eso fue todo el primer tiempo.. y también me pasaba que era mi directora de tesis, así que la tenía como correctora pero como colega, como dos roles que había que diferenciar (...) Ahora no, podemos pensar desde el desarrollo de la personalidad... es la titular y tiene este espacio social asignado por la trayectoria que tiene, pero a la vez yo construyo un espacio asignado, por el hecho de concursar, de poder tener el cargo y de poder posicionarte, no sos más la hija de, en el sentido psicoanalítico sino que ya te formaste, seguís la línea, sí, pero como colega...” (IL-78)*

Este fragmento nos muestra de una manera muy clara, cómo los procesos de reflexión sobre su práctica están realmente comprometidos con los aportes provenientes de la problemática sobre la que ejerce la docencia y sobre la que investiga. En todo este trabajo, es la primera ocasión en la que podemos observar una reflexión en torno a la influencia de las relaciones interpersonales a partir de una fundamentación teórica determinada, en un profesor principiante.

Cerrando este apartado aportamos un segmento más a lo desarrollado en torno a la gestión y organización de la asignatura, que es relatado por Carina, y coincidente con lo desarrollado por Lara en otros apartados:

*“...creo que genero, nos reunimos, tenemos reuniones periódicas. A veces hasta son un poquito pesadas en el sentido de que no sólo uno responde a esa necesidad de discutir las cosas si no que tiene que responder a entregar informes, entonces eso se suma un poco. Creo que doy oportunidades, inclusive para que produzcan cosas por si mismas, después ahí sí es un espacio personal que si uno no lo ocupa o no lo aprovecha... es otra historia...” (IC2-55)*

#### **-La formación docente formal e informal (FOD y APRE)**

Como en el caso anterior ambas profesoras tienen como titulación de grado el profesorado en el Campo de las Ciencias de la Educación, y, en el caso de la profesora principiante, la Licenciatura en ese mismo campo.

Lara comenzó el cursado de su carrera en el año 2002 y se recibió de profesora en el 2006, tres años después terminó la licenciatura. Sus

prácticas durante la carrera las realizó en esta cátedra donde se encuentra trabajando ahora, se encuentra realizando actualmente una Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, y nos cuenta como la decisión de empezar la maestría se vincula con una exigencia que tenía la beca de investigación de posgrado que ganó. A su formación docente inicial la recuerda en diferentes momentos vinculados a reflexiones sobre los aprendizajes de los estudiantes. Como en otros casos de principiantes que hemos visto en este trabajo, Lara también vincula diversas concepciones y conocimientos curriculares con sus propios procesos de formación docente inicial. A esto lo profundizaremos al momento de caracterizar el CDC.

Con relación a la Formación docente de Carina, encontramos varios relatos que van caracterizando los diferentes momentos de formación de grado y de posgrado. Vamos a hacer hincapié en esta oportunidad en la formación de posgrado que realizó y será incluida dentro de formación docente, ya que si bien la misma se circunscribe específicamente al campo de la formación de formadores, le hizo repensar toda su formación y reconstruir profundamente su conocimiento profesional docente.

Nos dice al respecto:

*-“...Fue una carrera en la que a mí particularmente me hizo... fue una revolución copernicana. Empezando por: había toda una línea de trabajo teórica en la que yo no había accedido ni en mi etapa de formación de grado, no había accedido por las mismas prohibiciones y que tiene que ver con toda la línea psicosociológica y con toda la línea psicoanalítica (...) Y todo lo que significa provocar una revolución copernicana en el sujeto y cómo acompañar todo ese proceso de cambio tan profundo en el sujeto. O sea, fue el volver a reconocerse a mí misma (...) y por otro lado, todo lo que tenga que ver de cómo se acompaña a estos otros procesos y en los encuadres teóricos que lo sostienen. Fue un antes y un después” (IC2-22).*

Y compara ese momento con su inserción al mundo universitario:

*-“...Así como lo fue para mí ese periodo (...) siendo auxiliar alumna, ese lugar como colocando al sujeto en un determinado lugar y posiciones, cambia totalmente la posibilidad como sujeto aprendiz...” (IC2-22).*

Como podemos observar, su formación docente inicial se vio refundada a partir de la Especialización en “Formación de formadores”, permitiéndole mirar el campo de la educación desde una perspectiva nunca antes tomada, a tal punto que es equiparable a un nuevo inicio en su trayectoria docente.

Ahora, bien los relatos en torno a los aprendizajes informales, plantean las diferencias que venimos observando entre principiante y experimentada. Lara por ejemplo, referencia en todo momento a Carina, como una de las personas de las cuales aprendió a partir de la observación y la imitación, en segundo lugar a otras colegas del equipo de la asignatura, más experimentadas que ella.

En relación con el aprendizaje informal por imitación de modelos, queremos referenciar un maravilloso segmento en el que Lara relata esos primeros aprendizajes informales en torno al desarrollo de las clases, y en él podemos ver claramente la presencia de Carina como modelo pedagógico a imitar:

*-“Entonces, si bien vos podés estudiar puede ser que te trabes por ‘como me mira’, ‘estaré diciendo bien o mal’ .Lo único que sí, fue ahí cuando empecé (...) El hecho de que cuando Carina viajaba yo me quedaba con la teoría y era como sentir el peso de estar dando, y que no daba igual o como yo me acordaba de que ella había dado... vos podés planificar pero el mismo grupo te va llevando para otro lado y pensaba, cómo lo haría Carina, pero igual seguía llevando el ritmo que llevaba el grupo (...) Era pensar desde ‘otro’” (IL-72-73).*

En el caso de Carina, sus referencias hacia aprendizajes informales se concentran en cantidad en aquellos relatos vinculados a su inserción, y a las relaciones interpersonales que ya trabajamos párrafos arriba. Y en la actualidad manifiesta mantenerse aprendiendo de la docencia, fundamentalmente desde la propia experiencia y la formación continua:

*-“...Uno, porque me voy dando cuenta en el propio desarrollo de la cátedra qué cuestiones podrían estar incluidas o no... qué cuestiones podrían ser ampliadas y discriminadas en el programa que a lo mejor las pongo como grandes temas. La lectura, yo sigo leyendo, nunca he dejado de leer (...) voy percibiendo lo de los alumnos: cuando uno explica toma... diría Romero “hace consciente lo manifiesto”, entonces como que hace consciente lo que manifesté, que antes de lo manifestado no tomaba real conciencia de lo que uno decía, entonces, ahí es como que le vas encontrando la vueltita de tuerca...” (PC2-19).*

Nos interesó mucho esta teorización que realiza la profesora adjunta sobre el modo de aprender en la práctica del aula haciendo “consciente lo manifiesto” a partir precisamente de manifestárselo a esos ‘otros’ que son los estudiantes.



### **-Los inicios (EXDP e INDO) y su rol actual (ROD)**

Ambas profesoras se iniciaron en el campo educativo tanto en la universidad como en el nivel medio, y en el caso de Carina, en el nivel superior no universitario, inclusive.

No podríamos afirmar que las dos tuvieron experiencias docentes previas a las anteriormente mencionadas pero sí que Carina al ser Maestra normal nacional, graduada del secundario, tiene contacto previo con el mundo de la educación antes de ingresar a la universidad.

En el contexto universitario, Lara después de dos años de adscripta ingresa a la asignatura como auxiliar docente a través de un concurso público, y hasta la fecha del estudio allí se desempeña, a parte de sus tareas de investigación.

La diferencia con la profesora adjunta en relación con su inserción docente y posterior trayectoria, tiene que ver con que Carina ingresa a otra asignatura de la carrera en primer lugar, y se desempeña en diferentes cargos de la misma, luego, a partir del año 2000, con un cambio sufrido en el plan de estudios, se incorpora a la asignatura, contexto de nuestro estudio.

Respecto del Rol docente, las dos profesoras lo tienen claramente identificado. Si bien como profesora a cargo, Carina se ocupa de los desarrollos “teóricos” y Lara de los “prácticos”, la asignatura tiene una modalidad de trabajo en la que todo momento están vinculando ambas dimensiones del conocimiento. Esto se pudo trabajar concretamente desde las observaciones de clase de Carina, y desde la entrevista Temática de compensación de Lara.

### **-Las concepciones, motivaciones, preocupaciones y problemas sobre la docencia (COD, MOT y PRE)**

En relación con estas tres categorías pudimos comprender los procesos de cambio que estaban ocurriendo en Lara, ya que nos comentaba que sus preocupaciones eran trabajar todo el contenido, de manera lineal y cuantitativa; y que en ese momento estaba comprendiendo que lo importante era trabajarlos desde áreas temáticas, para que esto le permita al alumno categorizar adecuadamente el caso. Y que fue la práctica de estos primeros años la que le fue permitiendo cambiar estas concepciones y preocupaciones.

En relación con Carina encontramos segmentos en donde explicita su interés por proponer lecturas reflexionadas, repensadas, singularizadas en determinados tiempos y espacios, recreadas, resignificadas, y no quedarse únicamente en el plano de la repetición y la reproducción. Y que esa actitud también la tiene ella respecto de las lecturas que realiza, y de ese modo, desde esa lógica piensa para sus clases.

En relación con sus concepciones Docentes, Carina posee y nos comparte. diferentes hipótesis que fue construyendo a lo largo de su practica profesional como docente de posgrado:

*-“En los años que llevo trabajando en los posgrados en docencia universitaria, que son doce, trece años, un primer punto que hay que diferenciar es el punto de partida: no todas las profesiones (no se por que, no he hecho ninguna investigación, no tengo idea) pero me resulta recurrente el hecho de que hay profesiones que vienen con una base para la docencia y no se por qué. Yo calculo y como una hipótesis, que tiene que ver con el modo en que se desarrolla la formación de ellos en la propia profesión. Por ejemplo: los que vienen con eso a favor para la docencia, en general, son los que vienen de las ciencias de la salud. que también las ciencias de la salud en su propia formación tienen desde muy temprano diferentes estrategias y dispositivos que los llevan a simulaciones o a terrenos de manera inmediata, y que además eso los pone inmediatamente en reflexión (...) muy distinto me pasa eso con los contadores, los ingenieros (...) (IC2-57)*

Al momento de indagar por los aprendizajes profesionales en docencia, nos comenta que ella entiende que se desarrolló o evolucionó por reconstrucciones, todo el tiempo, y el haber encontrado espacios de trabajo con otros docentes de mayor antigüedad, de mayor recorrido, que siempre generaron espacios para que pudiera formarse y aprender. Respecto del proceso que está llevando adelante Lara, identifica una preocupación muy fuerte por apropiarse de contenidos; reconocido como lógico en esta primera etapa y como punto de anclaje de la práctica docente.

#### **7.3.4.1.4.2 Las relaciones entre los códigos generales**

Nuevamente avanzaremos sobre las intersecciones de los segmentos codificados en las 5 entrevistas realizadas a los sujetos<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Se realizaron las dos entrevistas iniciales a cada sujeto, la entrevista temática a la principiante y las observaciones de clase con sus micro-entrevistas de orientación de la profesora adjunta, que también será trabajado en el apartado referido a CDC.

Aquellas intersecciones de códigos más frecuentes en los dos sujetos en estudio tienen que ver con la Dimensión Docente, a través de las “Relaciones interpersonales” (REL); los “Aprendizajes Informales” (APRE) y el “Rol docente” (ROL)

En segundo orden de frecuencia, hemos hallado relaciones en el caso de Carina entre la “Trayectoria docente” (TRAD) y las anteriormente citadas.

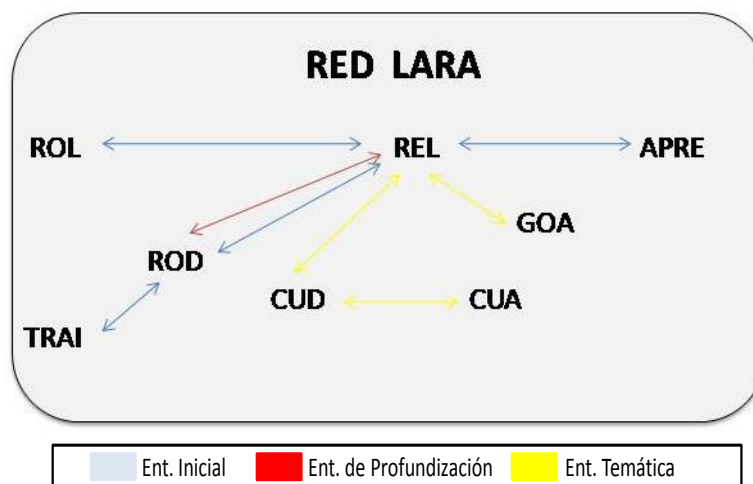


Figura 7.25. Red LARA. Interacciones de los cod. grals

Estos segmentos relacionados nos han llevado a reflexionar en primer lugar sobre cómo se concentran las referencias de las relaciones interpersonales y los aprendizajes informales en aquellos segmentos vinculados a la inserción a la docencia y a la trayectoria docente, en el caso de Carina.

La mayor cantidad de segmentos codificados con las dos primeras categorías, se tratan de segmentos también codificados con alguna de las dos segundas, dando cuenta de la importancia de dichas relaciones y aprendizajes en los primeros años de docencia.

Si observamos también las intersecciones de Lara observamos que las relaciones interpersonales influyen en el rol docente, se relacionan con la cultura docente y llega a la trayectoria en investigación.

A su vez, este tipo de relaciones generan aprendizajes fundamentalmente por imitación, en el caso de la principiante.

Por otro lado, en el caso de Carina, también podemos observar, aunque en menor medida segmentos que relacionan la Cultura docente, y el contexto universitario con los segmentos antes desarrollados como los más frecuentes.

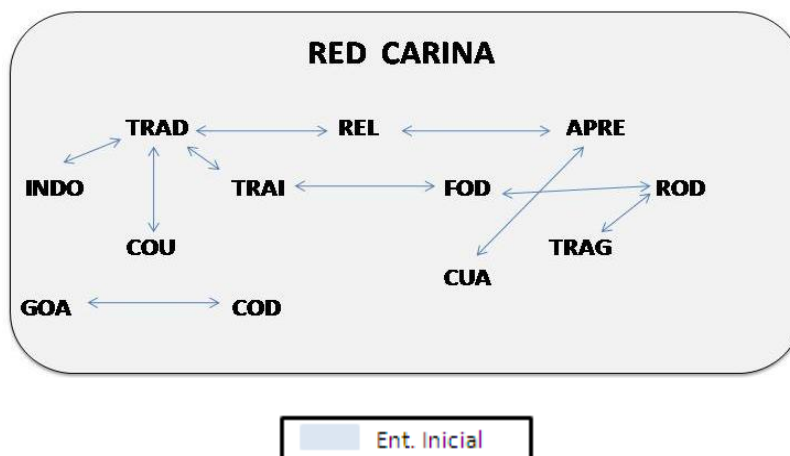


Figura 7.26. Red CARINA. Interacciones de los cod. grals

Por último, queremos señalar que las categorías que más tienen vinculaciones con otras son las de: “Relaciones Interpersonales”, “Aprendizajes Informales” y “Rol Docente”, a su vez que son categorías generales con frecuencias altas en el caso tomadas aisladamente: REL=f17, APRE=f19, ROD=f8.

Una vez más, este caso nos confirma la relevancia que adquieren las relaciones interpersonales en la construcción del conocimiento profesional docente, con un peso especial en los primeros años de docencia.

#### ***7.3.4.1.4.3 Análisis de los componentes del CDC desde el planteo de la “asignatura”***

El análisis cualitativo del CDC se realizó en primer lugar a partir de segmentos codificados de las dos entrevistas realizadas a las dos profesoras junto con la tercera entrevista temática de compensación realizada a Lara. En segundo lugar, se tomaron las 2 observaciones de clases con sus correspondientes micro-entrevistas para dar cuenta de modo más acabado de los procesos de reflexión, razonamiento y acción que lleva adelante la profesora adjunta.

### ***-El contexto específico en el que se inscribe la materia***

Iniciando con este apartado, encontramos caracterizaciones que realiza Lara, ubicando a la asignatura en el Plan de Estudios de la carrera, en el contexto de la facultad. Nos comenta a su vez, que se realiza un trabajo en paralelo con otra cátedra de la carrera, que tiene como titular a la misma profesora adjunta de esta asignatura. Por último, en la tercera entrevista reflexiona sobre la cantidad de alumnos que recibe la materia año a año y su influencia en la organización de la asignatura.

Carina, realiza mayor cantidad de relatos vinculando sus reflexiones con el contexto específico de la asignatura, que van desde la primera incorporación de la misma en el plan 2000, las resistencias que a nivel departamental hubo para dicha incorporación, la importancia de la misma en el perfil del graduado y el cambio de mirada que estaría generando la asignatura a ese perfil profesional. Y por último, las relaciones de poder que se van tejiendo al interior de este colectivo docente.

No ahondaremos en detalles del contexto específico, ya que en la mayoría de los casos, fueron nombrados en relación con otras categorías.

Pasemos al siguiente recorte del análisis.

### ***-Relaciones entre el CDC y las categorías generales***

Las relaciones entre los componentes del CDC se realizan principalmente con dos de estas categorías, y en el siguiente orden de importancia según su frecuencia: “Relaciones interpersonales” (REL) y “Contexto Universitario” (COU); luego encontramos con al menos una relación a “Desempeño/posición en investigación” (DEP), “Gestión y organización de la asignatura” (GOA), “Formación Docente” (FOD), “Aprendizajes informales” (APRE) y “Cultura docente” (CUD).

Nuevamente los componentes de las dimensiones “Profesional” ni de “Gestión” mantienen relación con el CDC de nuestros profesores.

Las relaciones interpersonales, figuran nuevamente entre las más nombradas y categorizadas en diferentes entrevistas de las dos profesoras, sin embargo, adquieren matices diferentes que pasamos a detallar.

La primera diferencia tiene que ver con la cantidad de referencias en torno a esta categoría, ya que Lara nombra continuamente la influencia de las relaciones interpersonales, sobre todo vinculadas a personas ligadas a la asignatura y especialmente a Carina; en las decisiones en torno a la

selección y organización de los contenidos y a la definición de estrategias didácticas. Cuando Lara comenta sobre estos conocimientos y concepciones curriculares, lo hace referenciando continuamente a los otros miembros de la asignatura, dejando en claro que las decisiones en torno a la materia pasan por estos miembros más experimentados.

En cambio, Carina realiza una sola referencia en torno a las relaciones interpersonales, y lo hace vinculándola a la selección y organización de los contenidos. En esta ocasión nombra referentes nacionales y encuentros académicos que le “sirven” al momento de pensar y repensar dicha selección.

Otros segmentos con intersección que nos parece importante mencionar tienen que ver cómo tanto la formación docente de Lara como su desempeño en la investigación son nombrados como aspectos que influyen al momento de caracterizar los aprendizajes de los estudiantes. Como ya hicimos mención en otros apartados, Lara referencia experiencias propias de su formación docente para caracterizar los procesos de sus estudiantes, y a la vez, los interpreta desde los aportes que sus propias investigaciones le fueron brindando.

En el caso de Carina, por ejemplo, las reflexiones en torno a las características de los estudiantes se vinculan con las relaciones interpersonales, al ser analizadas por el equipo de la asignatura, generando en conjunto nuevas formas de desarrollar los contenidos, nuevas estrategias didácticas más ajustadas a esas características o perfiles de los estudiantes.

#### ***-La caracterización disciplinar y las relaciones con la asignatura:***

La caracterización disciplinar que realizan estas dos profesoras comparten aspectos en común y otros diferentes. Dado que la diferencia nos resulta más relevante al momento de analizar las concepciones y conocimientos que ponen en juego, iniciamos con la caracterización disciplinar que realiza Carina.

Caracteriza a “los grupos y las instituciones” como una problemática de estudio concreta, y relata su desarrollo a nivel internacional y nacional. Al momento de circunscribir la caracterización disciplinar a la asignatura nos comenta:

*-“En Grupos e Instituciones que yo la enfoco desde esta corriente básicamente de análisis institucional, no quiere decir que no tome otros autores pero, básicamente desde esa línea psicoanalítica, psicosocial y*

*de la pedagogía institucional la investigación en intervención es básica. Porque no hay análisis... el análisis en sí mismo no es nada si no hay intervención, y la intervención no es nada sino hay un repensar sobre los dispositivos de intervención. Y esto es fundamental para traer a la cátedra. Yo puedo decir Guattari plantea como intervención tales cosas..." [...] cómo esto se juega, qué produce, qué cuestiones hay en el propio momento del acto... qué cuestiones uno puede estar jugando que necesita ser repensadas, y repensadas inclusive en función de qué sujeto yo tengo que formar. Y para provocar, por ejemplo cuando doy un caso en análisis, generar consignas que provoquen cuestiones de aquellas cosas que a nosotros como intervinientes nos ha pasado. Es un juego de ida y vuelta" (IC2-33.)*

Como podemos observar, en primer lugar, las características disciplinares de la problemática, las diferentes disciplinas que aportan a su construcción están directamente vinculadas en el discurso docente, con la enseñanza de los contenidos; en segundo lugar podemos relacionar los contenidos sintácticos de las mismas, sus procesos de producción con los propios trayectos de investigación que realiza la adjunta y que finalmente justifican las decisiones es torno a las estrategias didácticas empleadas.

Este párrafo sirve de ejemplo claro para observar como los conocimientos y concepciones disciplinares se entrelazan directamente con los curriculares en todo momento.

En sus relatos, observamos que en el programa de la asignatura se reflejan los distintos momentos de evolución o desarrollo de la problemática en cuestión. Trabajan con los estudiantes diferentes momentos críticos en los que la problemática va tomando forma.

También nos comenta cómo las características de producción del conocimiento disciplinar (en este caso en torno a una problemática), aportan a la docencia al momento de diseñar acompañamientos a los estudiantes. Esto a su vez se vincula con la identificación que realiza la adjunta respecto de las finalidades de la problemática que estudia la asignatura, nos comenta que la finalidad de la investigación en este campo es la intervención institucional para lograr procesos de mejora. Teniendo en cuenta esto, es claro observar cómo los contenidos son seleccionados y desarrollados en función de esa finalidad, que a su vez es traducida en objetivos de aprendizaje de la materia:

Respecto de la estructura vincula la problemática diversas fuentes disciplinares:

*"...en realidad más que una disciplina, es un campo problemático, un área problemática porque en realidad este núcleo problemático se*

*nutre en el enfoque con el cual lo abordo, [...] psicología social pero ahí es donde uno podría, si uno quiere buscar una disciplina es donde uno podría hacer su anclaje, en la Psicología social, básicamente, y desde ese anclaje psicosocial, los aportes psicoanalíticos, sociológicos... y a ver qué otros aportes en campos disciplinares... y básicamente el psicológico y el sociológico, con sus diferentes vertientes: el psicoanálisis, el socio psicoanálisis, los distintos enfoques dentro de la sociología” (PC2-3)*

Pasando ahora a caracterizar los segmentos de Lara, podemos observar en un primer acercamiento las diferencias respecto de Carina, esperables absolutamente.

Estas diferencias tienen que ver con la capacidad de relación que se evidencia en el discurso en torno a la caracterización disciplinar y sus relaciones con la asignatura. En los segmentos podemos observar de manera más distanciada las características disciplinares respecto de los conocimientos o concepciones curriculares.

En las tres entrevistas, Lara caracteriza de un modo similar a la problemática que aborda la asignatura, y en la tercera en particular, al tema que eligió para su desarrollo, vincula la problemática o el tema (de acuerdo con cada entrevista) con las diferentes fuentes disciplinares que aporta y sólo encontramos una mención sobre cómo esas diferentes fuentes se ven reflejadas en el programa de la asignatura:

*-“...Grupos e Instituciones es, si tenemos que tomar el momento histórico donde empieza a surgir toda la movida, los 70 en la Argentina, tomar la pedagogía, tomar la sociología y hacer un análisis crítico sobre esas teorías de la enseñanza. Por eso, Grupos e Instituciones es difícil como que ponerle un campo cerrado... se lo puede relacionar con otros... si vos ves el programa damos textos de Freud, textos de la sociología puros, textos sociopsicológicos, damos textos de la pedagogía (...)si tuvieras que tomar también el abordaje que toma Grupo e Instituciones dentro de Cs. de la Educación o dentro de las otras carreras que están dentro de Humanidades también tomamos organización, y organización generalmente era entendida como todas las cuestiones que tengan que ver con RR HH o bien de empresas y nosotros tomamos otra línea que es sociológica pero en relación a las organizaciones.. Es como más amplio, es como un entretrejado, lo vas a ver en el programa que es entrecruzamiento de muchas disciplinas sobre el abordaje de las instituciones, de las organizaciones, los grupos, y cómo los sujetos que forman parte de instituciones, forman parte de grupos que a su vez tienen su lugar dentro de la organización pueden constituir su identidad. Como desde lo macro a lo micro...” (PL-3-4)*



**- Relaciones Internas de los Conocimientos y concepciones curriculares con las demás categorías**

Como hemos hecho mención anteriormente los conocimientos y concepciones curriculares se desarrollan de manera más relacionada en el caso de Carina. Sin embargo, Lara también manifiesta, aunque con escasas vinculaciones por ejemplo en el caso de los objetivos de la asignatura con procesos de producción del conocimiento sintáctico. Ubica tanto los objetivos de la asignatura, como los objetivos del tema de la tercera entrevista, desde los procesos de análisis que deben realizar los estudiantes para alcanzarlos.

Tanto Carina como Lara vinculan los objetivos de aprendizaje es la posibilidad de trabajar los marcos de referencia y los marcos metodológicos de la problemática.

En el caso de la selección y organización de los contenidos ya hemos puntualizado nuestra observación respecto a las continuas referencias que realiza Lara en esta categoría vinculándola a las relaciones interpersonales, desde las que se toman las decisiones de selección y organización.

Carina, sin embargo reflexiona en torno a esta selección a partir de diferentes decisiones que ha venido tomando producto de su formación de especialización y maestría, sus intereses disciplinares en torno a la línea psicoanalítica que justifica también desde su posición en la carrera en la que se encuentra la asignatura:

*-“yo trabajo desde esta línea; porque me parece que es una línea que permite... bueno, primero porque comparto de tener esta posición, no comparto esa posición más formal, no digo que no sea importante, no estoy negando que el otro no lo sea, yo creo que es importante, lo ven también en la carrera, pero pienso que no es lo único; que también esta línea que puede posicionar al alumno más en un lugar más de analizar la realidad ‘con’... preguntándose siempre, tratando de preguntarse. Pero, bueno, son posiciones...” (PC2-11).*

Nos comparte a su vez, cómo fue el proceso de construcción del programa de la asignatura por primera vez, una vez que se incluye en el programa. Y como vimos anteriormente, como se vincula con el contexto universitario y con el contexto específico. Y cómo el proceso de selección y organización de los contenidos es un proceso inacabado:

*-“... porque me voy dando cuenta en el propio desarrollo de la cátedra qué cuestiones podrían estar incluidas o no... qué cuestiones podrían ser ampliadas y discriminadas en el programa que a lo mejor las pongo*

*como grandes temas (...) Siempre algo le voy modificando... voy percibiendo lo de los alumnos” (PC2-19).*

Respecto de las Estrategias didácticas, también observamos en Lara las referencias de las relaciones interpersonales y los aprendizajes informales que influyen en su desarrollo. Se trabajan casos para el análisis, pueden ser escritos o audiovisuales, comenta también la decisión que tomó la adjunta de no ir a las instituciones educativas sino quedarse con los casos, dadas las dificultades externas que se presentaban. Comenta cómo en la cátedra analizaron los índices de aprobados y desaprobados y se tomaron decisiones para mejorarlos, agregando guías de lectura, dossiers específicos, y cómo estos cambios influyen en el mejor aprendizaje de los estudiantes. Cómo estos materiales les organiza, según la principiante, sus modos de estudiar la asignatura.

En el caso de Carina, observamos similares relatos, sólo que el reconocimiento de las decisiones recae sobre ella, y sobre las consultas que ella realiza a su equipo docente. Se centra exclusivamente en el estudiante y sus procesos de aprendizaje, mientras que Lara mezcla estas percepciones con cuestiones propias de su trayecto como alumna:

*“Ahora nosotros descubrimos hace unos años atrás el tema del monologo, o el tema del soliloquio (...) por ejemplo, el personaje de [...]... “escriban un monologo como si fueran el personaje. Entonces le hace decir al personaje... proyectan en el personaje tantas cosas... Entonces ahí van descubriendo este famoso análisis de la implicación...Esa es una de las dificultades que nosotros notamos, y que el desafío es crear; porque con el consejo de que “chicos no tienen que ser así, tienen que seguir haciendo esto...” no esta en mi posición teórica tampoco. Es eso, es descubrir un dispositivo que provoque la toma de conciencia en ellos, de por dónde va la cosa...” (PC2-25/27).*

*“...se hacen trabajo de intervención y acompañamiento en la que el equipo lo único que hace es la apoyatura. Pero este acompañamiento lo que lo que permite, y es lo que nosotros buscamos en los alumnos y que se hizo muchos años hasta cuando yo fui alumna, de llevarlo al chico al terreno. Antes se hacía de que el chico vaya a una institución, de que pueda observar, de que pueda hacer su registro y que a la vez él pueda, en un cuatrimestre, hacer como si fuera un listado de las necesidades y demandas que tiene la institución entorno (PL-36)... yya las traía y como tuve que armar todo lo que fue las presentaciones power, empezar a armar gráficos de esquemas, como cuando era estudiante, de sentarme a leer y pensar qué tipo de relaciones y conceptos tiene que sobresalir en los powers para que los alumnos puedan decir que con esta temática se trabaja lo que es una institución, y la institución en relación a qué. Era como un gráfico, pensarme desde alumna, a ver si podía llegar a ser simple, con no tantos contenidos para que les pueda clarificar, pero que a la vez les organice” (TL-25).*

#### *7.3.4.1.4.4 Caracterización de las fuentes del conocimiento profesional, el Conocimiento Didáctico del contenido de los profesores de 'Grupos e Instituciones Educativas' y sus procesos de razonamiento y acción*

Caracterizaremos ahora las fuentes del conocimiento profesional de las dos profesoras en estudio, desde las categorías planteadas por Shulman (1987).

Se incorpora al análisis de las categorías, las tres observaciones de clase y las 3 micro-entrevistas realizadas a la profesora adjunta.

Al respecto, podemos establecer similitudes y diferencias con las mismas.

Empezando con las primeras sostenemos que la fuente principal de la cual se nutre el conocimiento profesional docente de estas profesoras se basa en la formación docente de posgrado en el caso de la profesora adjunta y en la experiencia de formación que tuvo la profesora principiante en su formación docente inicial. En segundo lugar ambas se nutren de la "Investigación", sus concepciones y prácticas, pero desde un lugar diferente al identificado en el caso de historia, ya que en esta ocasión la investigación les sirve además para comprender de un modo más acabado lo que sucede en el aula, y no sólo para la toma de decisiones teórico prácticas.

A estas relaciones las consideramos más que interesantes, porque como suponíamos, al especializarse en el campo educativo, la dimensión docente iba a tomar otro protagonismo respecto de las demás dimensiones. Y en el caso de la investigación, también adquirió otros matices al convertirse en un proceso que "ilumina" la comprensión del aula.

Volvemos a vincular al profesor principiante con su propia experiencia como estudiante como fuente y a las relaciones interpersonales con los más experimentados, que le permiten aprender el oficio.

Nuevamente la profesora adjunta, posee diversas fuentes de su conocimiento que van desde su trayectoria y formación especializada como profesora y formadora de formadores y como investigadora en el campo educativo. Sobre todo resaltamos la particularidad de este caso en el que la formación docente de posgrado generó un cambio más que significativo en sus conocimientos profesionales.

También en este caso notamos el interés que manifiestan por los aprendizajes de los estudiantes, por ampliar los aprendizajes con los que llegan al cursado de la asignatura brindando otra dimensión al perfil docente que promueve la carrera.

En este caso, como en ningún otro, la fuente referida a la investigación en materia educativa: el aprendizaje humano y la enseñanza figuran como importantísimos aportes de los cuales se nutren.

La caracterización del CDC de los profesores en estudio nos permite ubicar nuevamente en una postura integracionista del conocimiento profesional (Carlsen, 1999), con rasgos transformadores (Magnusson, Kracick y Borko,1999).

Al igual que en el caso de historia, entendemos que existe una mixtura entre ambos dado que la postura de quien lleva adelante la cátedra intenta introducir en su programa cuestiones ligadas a la transformación del conocimiento disciplinar a través de los conocimientos fruto de su producción en investigación. Y dado que su investigación se enmarca en los procesos de formación y transformación de los sujetos, los grupos y las instituciones, todavía es más notoria la vinculación de estos procesos de investigación y generación del conocimiento disciplinar con los desarrollos curriculares.

Esta relación se presenta de un modo claro en el discurso y las clases de Carina y de un modo mucho más acotado en el discurso de Lara, sin embargo, como ya referenciamos antes, las características de razonamiento y reflexión didácticos que desarrolla Lara a partir de los aportes de su propia investigación son notoriamente más complejos que lo analizado en los demás principiantes de los otros casos.

De esta forma: establecemos la siguiente caracterización para el CDC de los profesores en estudio fruto de un análisis general del sistema de categorías:

- Teniendo en cuenta la fuerte presencia de la D. Investigación: el auto-reconocimiento como investigadores que se especializan sobre un área, la mayor o menor trayectoria que llevan en investigación y la necesidad de acercar la cátedra a dichas prácticas, sostenemos que estaría enseñando fundamentalmente la asignatura de acuerdo a esa línea de trabajo.

- A partir de la ausencia de la D. de Profesional, desarrollada fuera de los ámbitos educativos, sostenemos que no se reconocen como profesionales por fuera de los mismos.

-Tampoco la D. Gestión fue hallada como dimensión relevante para el CDC.

- Si bien lo anterior lo comparten como docentes del mismo equipo de asignatura, la D. Docente necesita también ser matizada, como hemos visto anteriormente:

En relación con la principiante la dimensión docente esta en sus inicios de desarrollo: posee una formación docente de base que le brinda aportes importantes a su desarrollo profesional docente, desde su experiencia como alumna y desde su conocimiento de base; ambos conocimientos se ubican en relación con su influencia, por encima de los conocimientos fruto de la propia práctica docente. Su aprendizaje se nutre también de las relaciones interpersonales con docentes más experimentados, teniendo como un claro referente a la profesora adjunta.

Por todo lo anterior, consideramos que Lara estaría construyendo su conocimiento profesional desde una perspectiva integracionista, pero con inicios transformadora dado las reflexiones brindadas en torno a los aportes de la dimensión de investigación y los propios contenidos disciplinares que desarrolla. Esto también nos hace suponer que esta caracterización se debe a la etapa docente por la que transita, y al igual que el principiante de historia, los esquemas de transformación se irían construyendo en la medida en que siga desarrollando su conocimiento disciplinar desde la perspectiva de la producción y lo vincule a su práctica docente.

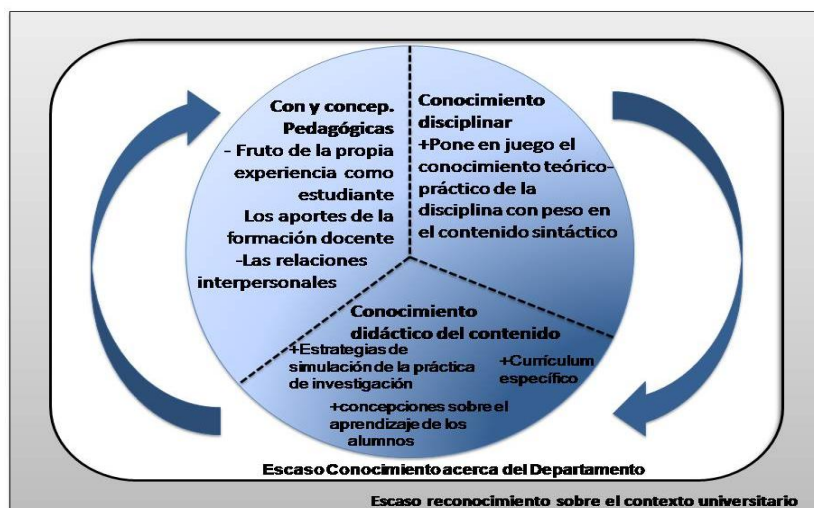


Figura 7.27. Caracterización del CDC de la profesora principiante de "Grupos e Instituciones Educativas"

También encontramos que los aspectos pedagógicos con los que trabaja podríamos caracterizarlos como concepciones construidas de las propias experiencias como estudiantes y conocimientos que se estarían elaborando a partir de lo que sucede en el contexto específico y concreto del aula y lejos de los conocimientos pedagógicos generales.

Los conocimientos y concepciones disciplinares los caracterizamos con un desarrollo de su contenido sustantivo y sintáctico, de un modo más equilibrado que en otros casos. Esta caracterización es confirmada por las observaciones que realiza la adjunta respecto de los procesos de aprendizaje profesional de Lara.

En síntesis, los procesos de desarrollo de los conocimientos didácticos, se vienen construyendo, en primer lugar, a partir de una fuerte influencia de la cultura académica y demandas, en equilibrio con la cultura y la formación docente; en segundo lugar su construcción se ve condicionada por las relaciones interpersonales informales hacia adentro de la asignatura y en tercer lugar a partir de los propios aprendizajes, podríamos decir de su propia experiencia como estudiante.

También visualizamos como en otros casos, que el entorno de influencia gira alrededor de un núcleo central que corresponde al fuerte interés y preocupación por los procesos de comprensión de los estudiantes pero que aún no termina de desprenderse de su propia trayectoria como estudiante.

La profesora adjunta, ha desarrollado conocimientos y concepciones más concretas y complejas del contexto específico y universitario donde se mueve, tiene numerosas experiencias como profesora y como investigadora, que le brindan un conocimiento integral y global del desarrollo de la asignatura, esto también lo hemos evidenciado por la mayor complejidad de los planteos curriculares y disciplinares concretos, asimilable únicamente al caso de la profesora adjunta de odontología.

Los aspectos pedagógicos con los que ella trabaja podríamos caracterizarlos como conocimientos y concepciones complejos a partir de lo que sucede en el contexto específico y concreto del aula, fruto de su experiencia como docente de la universidad y como fundadora de un espacio curricular, que a su vez se entrelazan con aportes de conocimientos pedagógicos generales y específicos vinculados a la gestión y organización de la asignatura.

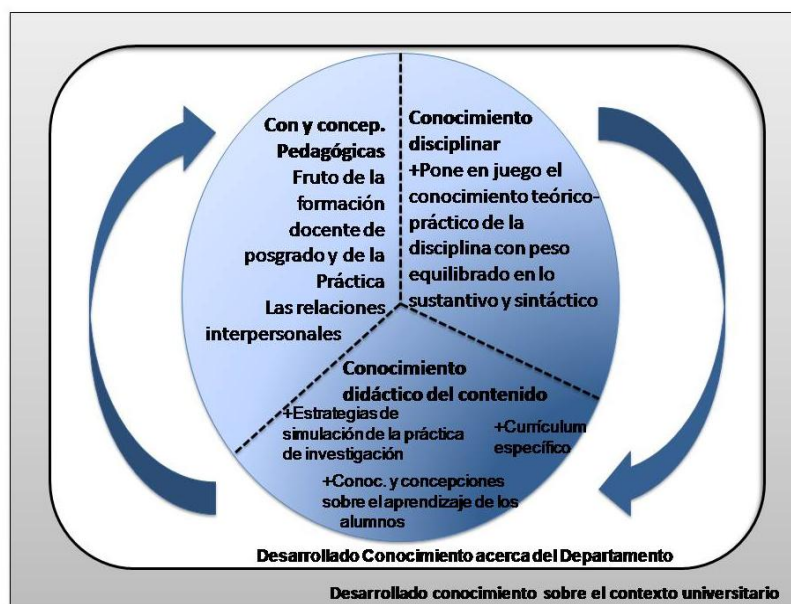


Figura 7.28. Caracterización del CDC de la profesora adjunta de "Grupos e Instituciones Educativas"

Los conocimientos y concepciones disciplinares los caracterizamos con un desarrollo equilibrado en sus dimensiones teórico-prácticas, quiere decir igual desarrollo de conocimientos sustantivos y sintácticos de la disciplina, a partir de sus formaciones de posgrado, y de su experiencia como investigadora, que son incorporadas en sus prácticas docentes.

Observamos conocimientos y concepciones tanto del contexto específico, en este caso circunscripto al departamento de Ciencias de la Educación y su influencia por oposición, podríamos decir, en las decisiones curriculares, como del contexto universitario amplio al cual recurrió principalmente para la primera selección y organización de los contenidos.

Esto también puede observarse en las clases filmadas denominadas “Teóricas” de Carina correspondiente a esta asignatura (Grupos e instituciones educativas). Las mismas evidencian el desarrollo del CDC con muchos componentes desarrollados explícitamente.

Entre ellos encontramos en las clases, similares momentos de trabajo: los primeros momentos una contextualización general del contenido a desarrollar, en el contexto de la asignatura, con mención al perfil de la carrera y la relevancia de los contenidos para ella.

A su vez, Carina relaciona el conocimiento específico con otros temas planteados en el programa de la asignatura, recuperan desarrollos previos.

Se explicita en varias ocasiones las finalidades u objetivos de aprendizaje concretos de esos contenidos. Pero no se hace mención a justificaciones sobre la selección y organización de dicho contenido.

El desarrollo de los aspectos centrales del contenido se plantea como una amalgama entre el mismo y los procesos de análisis vinculados a un caso de estudio que se viene trabajando en la asignatura desde el principio de cursado en todas las clases.

Las estrategias de enseñanza tienen que ver con la exposición dialogada de los contenidos, mediada por el interrogatorio didáctico para la recuperación de contenidos previos con los nuevos, para el aseguramiento del estudio de los textos que la asignatura va proponiendo. Se brindan consignas breves que son trabajadas en grupo en la misma clase y compartidas al grupo grande.

Se puede observar reiteradamente las menciones que la profesora les realiza a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje del contenido. Señalando sobre todo tiempos de aprendizaje necesarios.

A partir de la integración de estos conocimientos y concepciones con el CDC, la profesora adjunta a cargo desarrolla su práctica docente teniendo en cuenta el contenido de la asignatura y la distribución que se realiza para el dictado de los teóricos y los trabajos prácticos. En este caso también las actividades propuestas plantean de algún modo estrategias de simulación



de la actividad de investigación: el análisis de los estructurantes de la institución/de lo institucional.

En síntesis, los procesos de desarrollo de los conocimientos didácticos de esta profesora, se viene construyendo, en primer lugar, a partir de una fuerte influencia de su propia práctica docente, en segundo lugar de la cultura académica, su metodología y demandas, fruto de su especialización en el área y sus propias prácticas de investigación

Cerrando este apartado podemos interpretar que los procesos de razonamiento y acción de estos profesores se realizan a través de procesos de comprensión de los objetivos y estructuras de la materia, en función de la cultura académica y de las actividades docentes que les fueron otorgadas, en diferente etapa de desarrollo docente.

En el caso de la profesora adjunta podemos caracterizar sus procesos de transformación como notables, transformando los contenidos sustantivos de la problemática desde su rol de investigadora llevada al aula.

En la misma construcción de la problemática, dónde las decisiones de Carina se vinculan a la selección y organización de aportes de diversas disciplinas, se evidencia la capacidad de “creación/transformación” del contenido respecto de una problemática específica.

La representación, se realiza principalmente a través de la puesta en “escena” de situaciones que simulan los procesos de análisis e interpretación que deben realizar los “acompañantes institucionales para sus trabajos de intervención/investigación. Y por último, debido a su fuerte interés por el aprendizaje de ellos, realizan constantemente procesos de adaptación, ajuste y evaluación de sus acciones de enseñanza, sobre las cuales reflexionan tanto individualmente como en equipo.

Consideramos que la profesora adjunta ha consolidado su experiencia docente, potenciada también por la posición que ocupa en la jerarquía de los cargos y el status de investigadora que detenta.

#### ***7.3.4.1.3.5. Las relaciones entre las dimensiones y la identidad profesional***

En este caso no pudimos identificar claramente con las entrevistas y las observaciones un determinado “dibujo” de relaciones entre las

dimensiones, ya que el entramado al cual nos enfrentábamos se presentaba complejo en su constitución. Si bien pudimos observar cómo la investigación adquiriría un rol importante, nos dábamos cuenta que su vinculación era diferenciada respecto de los demás casos estudiados.

Este “dibujo”, como se puede apreciar en la figura 7.29, nos habla del modo en el cual interactúan las cuatro dimensiones para nuestros profesores de este cuarto caso, similar al caso de historia, pero con particularidades en sus modos de relación. En esta ocasión tampoco podemos generalizar estas vinculaciones al departamento de Ciencias de la Educación.

Siendo foco de interés la dimensión “Docente”, podemos observar que la dimensión que ejerce mayor influencia en ella es la Dimensión “Investigación”.

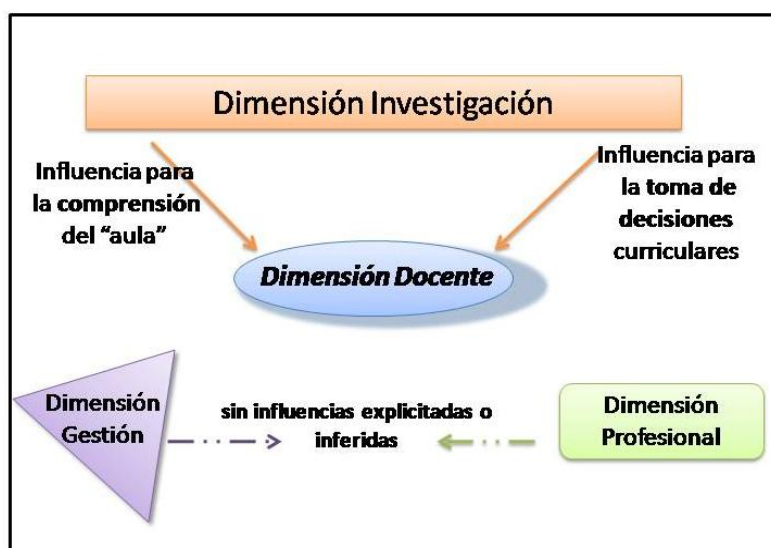


Figura 7.29. Relaciones entre las dimensiones del caso de estudio “Cs. de la Educación”

Esta última se constituye en la dimensión condicionante de nuestro foco de atención. Observamos dos vertientes de influencia que la singularizan: la primera vertiente como influencia para la comprensión de los fenómenos que sucede en el aula y la segunda como influencia para la toma de decisiones curriculares explícitas.

En relación con la primera pudimos observar cómo, dado que se investiga dentro del campo educativo/formativo, los aportes de las diferentes disciplinas contribuyen en “iluminar” los procesos de enseñanza y aprendizaje en el propio contexto de dictado de la materia. Las profesoras

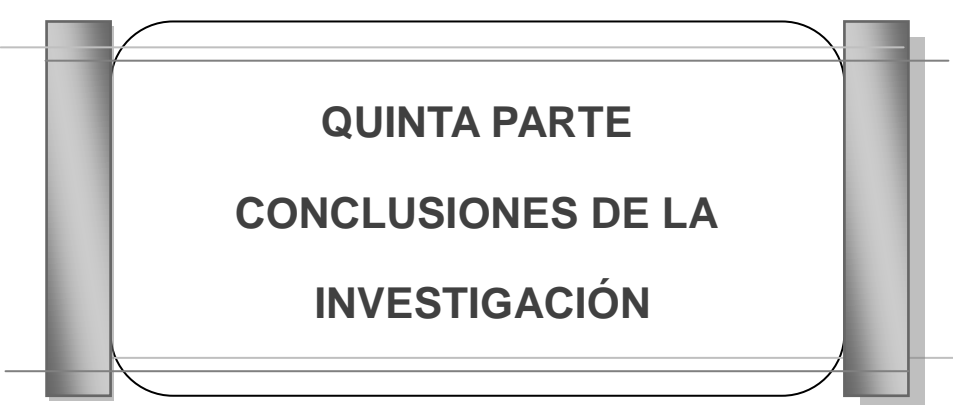
analizan y comprenden sobre lo que ocurre desde esos encuadres teórico-metodológicos productos de la tradición académica y de la propia trayectoria en investigación. Tal es así, que por primera vez en los principiantes entrevistados, hemos observado con Lara, procesos de reflexión fundamentados desde dichos encuadres.

Respecto de la segunda la influencia ejercida tiene similar impacto en la dimensión docente que en el caso de informática. La cultura académica influye en los objetivos, contenidos y estrategias de la formación, vinculando el valor de la enseñanza con la utilidad de aquellos contenidos y herramientas para el perfil profesional habilitado para análisis de los procesos de configuración institucional (grupal y personal).

Nuevamente, la dimensión “profesional” y “gestión” no tienen relación con las otras dos dimensiones, y sus presencias en el contexto cercano no influyen en el desarrollo de la asignatura.

Respecto de la identidad de estos profesores podemos decir que se vincula de manera más equilibrada entre la docencia y la investigación específica. Pudimos observar cómo diferentes argumentaciones dejaban de manifiesto el entramado y la relación de ambas dimensiones. Dado que esta caracterización de la identidad entiende que la misma posee un aspecto colectivo en el que se inscribe la identidad compartida, podemos afirmar que aquellos “otros” más cercanos que son relevantes y afines con sus práctica docente y de investigación específica, la comparten.





**QUINTA PARTE**  
**CONCLUSIONES DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



## Capítulo 8

### Conclusiones de la Investigación

---

#### 8.1. Fase séptima: conclusiones de la investigación

Los resultados que vamos a trabajar aquí devienen de todo el proceso de investigación y se corresponden con la dimensión explicativa de la Didáctica, desde la que nos hemos valido para centrarnos en la comprensión del objeto que estábamos estudiando.

Como hemos señalado en la presentación este trabajo se inscribe en el marco del doctorado que llevamos adelante, vivenciado como proceso de desarrollo personal en el que hemos profundizado y ampliado nuestros saberes, perfilando nuestros intereses, y mejorando nuestra comprensión sobre esto en lo que trabajamos.

Redactar las conclusiones del mismo nos ubica necesariamente en un momento de revisión no sólo de la tesis que presentamos, sino de todo lo desarrollado en los cursos doctorales que fueron orientando nuestras elecciones, y en el trabajo del periodo de investigación con el que iniciamos este transitar concreto.

Releer aquellas conclusiones a modo de apoyo nos ha servido para comprender el largo caminar que hemos realizado y entender a estos procesos de investigación como continuidades siempre abiertas sobre los problemas del conocimiento que tanto nos llaman la atención.

Desde el momento en que comenzamos a revisar y replantear los interrogantes de investigación a partir de los resultados obtenidos en aquella oportunidad, de las limitaciones identificadas y de sus implicancias fuimos conscientes que a los encuadres teóricos que ya estaban 'funcionando', teníamos que sumar explícitamente los pequeños aportes que habíamos realizado a modo de resultados en dicha investigación, ya que también estaban operando y orientando la construcción del renovado problema de investigación.

Este proceso de dar continuidad a la investigación para la tesis nos llevó a ampliar la mirada hacia dimensiones y sujetos diferentes de los que habíamos trabajado, con el objetivo de dar respuesta a aquello que nos había quedado fuera del terreno de lo abordado.

Es por ello que decidimos iniciar estas conclusiones señalando aquellos puntos centrales que este trabajo intentó subsanar tomando como punto de partida las limitaciones del anterior:

Hemos fortalecido nuestras decisiones metodológicas al construir un complejo caso colectivo conformado por cuatro casos incrustados, con la meta de abarcar otras comunidades de práctica que nos permitieran desentrañar más profundamente los entramados del CPD universitario, estableciendo comparaciones realmente valiosas a través de diferentes cruces en los análisis: como individuos, como casos particulares, como grupalidad de profesores principiantes, como grupalidad de profesores experimentados, como caso colectivo.

También hemos fortalecido nuestros instrumentos de recogida de la información, ya que hemos triangulado tres tipos de instrumentos: el trabajo de análisis de los documentos personales y curriculares, para comprender el contexto específico al cual nos incorporábamos, las tres entrevistas sucesivas y las micro-entrevistas, y las observaciones de clase no-participante, ampliando, con esta última, la mirada hacia las prácticas docentes concretas, y no solamente hacia los pensamientos y prácticas declaradas de los sujetos.

Fortalecidos estos aspectos con las nuevas decisiones metodológicas tomadas, ampliamos y actualizamos también nuestros encuadres teóricos. Esto nos permitió tomar otros elementos de varios modelos teóricos y antecedentes en la materia, hasta construir y ajustar definitivamente el nuestro, junto con un sistema de categorías también ampliado y validado, y los instrumentos de recogida y análisis de los datos.

Respecto de enfoque de investigación educativa que seleccionamos, podemos decir que se asentó completamente en el enfoque cualitativo, al entender que, desde el mismo, los procesos de comprensión se desarrollan en profundidad. La dimensión cuantitativa, en esta oportunidad ha quedado relegada a pequeños conteos que nos han servido para guiar nuestras primeras miradas sobre el contenido de los relatos. Si bien esto puede ser considerado una debilidad para quienes prefieren un enfoque mixto, para nosotros el trabajo de casos en sí busca ahondar en procesos de reflexión y razonamientos narrativos que poco tienen que ver con cifras. El diseño metodológico por tanto, nos ha permitido comprender los componentes que integran los conocimientos profesionales docentes de profesores experimentados y principiantes de cuatro campos disciplinares, en contextos concretos y a la vez compartidos.

Pudimos conocer las relaciones que entre éstos se establecían, y que iban generando paisajes singulares, que lejos de hacerlo extensivo a todos



los profesores universitarios, sí nos ha permitido plantear una serie de supuestos certeros para futuras investigaciones.

Hemos trabajado al conocimiento profesional docente desde cuatro dimensiones que lo superan y, a la vez, conforman: la dimensión profesional, la dimensión de investigación, la dimensión de gestión y la propia dimensión docente; escogidas por ser consideradas como constitutivas de la identidad del profesor universitario, construida desde su trayectoria y posición, y bajo la influencia de diferentes niveles: individual, grupal y cultural.

Este cruce de dimensiones de la docencia universitaria, de momentos de la identidad profesional y de niveles, se constituyeron en red que nos permitió aprehender el CPD en sentido amplio y el CDC en profundidad.

Respecto de este último componente, nos hemos posicionado, con un interés especial, entendiéndolo como un poderoso constructo desde el que intentamos trabajar tanto la línea de investigación del conocimiento base, como la línea del conocimiento práctico; además de relacionarlo con una serie de concepciones y conocimientos que lo alimentan, lo condicionan y lo movilizan.

Como hemos visto en los diferentes casos, el CDC de los profesores en estudio se constituye en el ‘corazón’ de los saberes y pareceres que se ponen en juego en el pensamiento y la acción didácticos.

A continuación, presentaremos las conclusiones de la investigación sobre los profesores universitarios de los departamentos de Informática, Odontología, Historia y Ciencias de la Educación de la UNNE, a partir de los objetivos que nos habíamos propuesto. Queremos reiterar, que el análisis cuantitativo realizado, nos ha servido, en el inicio del proceso, como estrategia de movilización de los códigos y categorías, estrategia que nos guió para focalizar la mirada sobre algunos aspectos en el análisis cualitativo. Esta movilización, fruto de diferentes miradas sobre la distribución de frecuencias de los códigos, posibilitó la generación de ciertas hipótesis interpretativas que luego fueron refrendadas al indagar sobre el contenido de los segmentos de las entrevistas y de las prácticas docentes observadas. De esa distribución resaltamos los “adelantos” que visualizamos en función del relegado lugar de la dimensión “Gestión” y el lugar de importancia que iban tomando en los diferentes casos las dimensiones “Profesional” e “Investigación”.

Las categorías de las dimensiones se ubicaron en diferentes niveles y momentos para el estudio de la identidad profesional permitiendo una mirada de las partes (los individuos y los grupos incrustados) y el todo (los contextos), en relación con el principio fundamental del círculo hermenéutico (Klein y Myers, 1999).

Respecto de los niveles de influencia sobre la identidad profesional del docente universitario (Mayor Ruiz, 1995; Mignorance Díaz et al, 1993; Marcelo, 1992), concluimos que el nivel cultural, identificado con las categorías de “Cultura Profesional” y “Cultura Académica” fueron los niveles de mayor influencia sobre la identidad profesional específica de los protagonistas. Sin embargo, en relación con la docencia, pudimos observar que el nivel grupal, que se evidencia en las categorías de Aprendizajes informales y Relaciones interpersonales fueron los niveles de mayor influencia en la construcción de la identidad y el conocimiento docente; en este caso lo grupal se tradujo, básicamente, en los miembros de la cátedra. Por otra parte, las nociones de trayectoria y posición (Gewerc, 2001), aplicadas a todas las dimensiones nos permitió un conocimiento sincrónico de los procesos de construcción de la identidad, al mostrarnos en líneas generales, detalles sobre la trayectoria profesional, docente, de investigación y de gestión que poseían, generando diferencias y similitudes que abordaremos más adelante. A su vez, los relatos sobre las diferentes posiciones que ocupaban (situación profesional, desempeño en investigación y rol docente) nos facilitó la observación sobre los modos de jerarquizar o valorar las mismas, y sobre los juegos de roles y funciones que desempeñaban hacia el interior de su propio equipo, como en el colectivo docente más amplio.

Los profesores plantearon similitudes muy marcadas en sus trayectorias y posiciones, en cada una de las dimensiones:

- en los procesos de formación inicial y permanente, junto con las experiencias laborales previas o paralelas a su incorporación en la universidad,
- en el lugar relegado que ocupa la formación docente en cada caso (excepto Cs. de la Educación); y similar desempeño en los roles y funciones de en sus respectivas asignaturas,
- y los particulares modos de vincularse con la investigación, ya que cada uno de los casos planteó modos diferenciados de desarrollo de la misma y de su vinculación con la docencia.

Introduciéndonos en la dimensión docente podemos concluir, junto con otras investigaciones de otros niveles del sistema educativo (Kyriacou y Kunc, 2007; Zeballos, 2008), que los contextos concretos y las relaciones interpersonales son fundamentales en estos primeros años de docencia; pero podemos extender esta afirmación, a los profesores con mayor experiencia, ya que la importancia de los contextos concretos y las relaciones interpersonales se mantiene, ampliándose a relaciones y contextos más alejados físicamente.

Especialmente, en este ámbito universitario, nos referimos al contexto de la asignatura, como contexto de mayor influencia y reciprocidad, ya que es en esa red de relaciones donde principalmente se desarrolla, discute o reformula al CDC. La diferencia que podemos realizar tiene que ver con los roles que se asumen o imponen en esos contextos, que son guiados por los más experimentados y seguidos por los principiantes.

En todos los casos, las relaciones interpersonales son fundamentales para el desarrollo del CDC, en el caso de los principiantes porque a través de ellas se nutren, imitándolas o desechándolas de acuerdo al caso, en el caso de los docentes experimentados porque a través de ellas se posicionan en el departamento para la toma de decisiones más amplias, a nivel de plan de estudios, por ejemplo. Y por fuera del departamento las relaciones interpersonales con referentes renombrados o colegas de otras universidades, también les permite nutrirse, mantenerse actualizados y discutir los desarrollos más actuales de la disciplina en la que se especializan y en su enseñanza.

También queremos señalar que en aquellos casos en que los profesores no contaban con formación docente significativa y operativa para su propia práctica docente, las relaciones interpersonales se veían potenciadas en su importancia, debido a que la carencia provocaba una mayor dependencia hacia otros profesores más experimentados de los cuales aprendían (Mayor Ruiz, 2008).

Por otro lado, en líneas generales la docencia les reportaba preocupaciones relacionadas con la efectividad de sus enseñanzas a todos los docentes, sin embargo, la mayor cantidad de segmentos codificados como preocupaciones, se encontraba en los docentes principiantes, quienes se sentían más inseguros respecto de sus colegas más experimentados, aunque menos respecto de su inserción docente cercana.

En todos los casos comprobamos en mayor o menor medida que el aprendizaje de los estudiantes es una de sus principales motivaciones, y los problemas que tenían con las limitaciones que el contexto les imponía los llevaba a producir cambios en las estrategias didácticas que ellos consideraban necesarios, para ajustarlas a las necesidades de sus estudiantes.

Planteado esto, estamos en condiciones de responder a los dos interrogantes que sintetizan los objetivos que presentamos al inicio del trabajo, y que refieren a los temas de conocimiento profesional docente e identidad profesional docente en el nivel universitario, a partir de un caso colectivo con cuatro casos incrustados:

### ***¿Cómo se estaba construyendo el Conocimiento Profesional Docente y del Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores en estudio?***

En el proceso de construcción del estado del arte, pudimos observar que las definiciones sobre el conocimiento profesional docente giraban en torno a sus dos aspectos sobresalientes: lo formal y lo práctico. Estos conocimientos devienen de epistemologías diferenciadas y dan cuenta de la complejidad al momento de definir este 'corpus' que pone en juego el docente al momento de ejercer su profesión (Elliot, 1990; Tom y Valli, 1990; Fenstermacher, 1994; Kessels y Korthaghen, 1996; Gimeno Sacristán, 1997; Montero, 2001; Cochran y Smith, 2005).

Con este encuadre referencial nos acercamos a los profesores y sus relatos, y pudimos constatar que detrás de los mismos, de sus afirmaciones y negaciones, de sus propuestas, sus ajustes y justificaciones, se encontraba, de manera implícita pero a la vez clara, la epistemología de la práctica (Schön, 1992). Al momento de definir la constitución de este conocimiento, todo lo vivenciado con ellos, nos orientaba hacia lo eminentemente práctico y experiencial (Marrero, 1993).

En el caso de los principiantes podemos afirmar que los inicios de su conocimiento docente se encontraba en una etapa pre-profesional (Cruz Tomé, 2003), caracterizado por lo que Imbernón (2000) denominaría conocimiento 'vulgar' de la docencia; e inclinado por conocimientos que devenían de aprendizajes informales realizados a partir de su propio desempeño como docentes, o a partir de las relaciones interpersonales con otros colegas del departamento y, especialmente, de la cátedra.

En el caso de los experimentados, la epistemología de la práctica primaba por sobre la epistemología docente formal. La diferencia radica en que los profesores experimentados tenían un complejo repertorio de teorías pedagógicas concretas elaboradas y comprobadas a lo largo de su trayectoria docente.

Sólo en el caso de la adjunta de Ciencias de la Educación, dado el conocimiento disciplinar que las nuclea, pudimos observar cómo ha elaborado un complejo discurso que integra aspectos pedagógicos y disciplinares, contruidos a partir de su formación, su experiencia docente y su trayectoria en investigación. Como afirmábamos en la narración del caso, las características del conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina estarían potenciando las cualidades de su CDC.

Aclarado esto, retomamos la idea que los conocimientos eran fundamentalmente pragmáticos, e intentaban responder a las demandas prácticas que su contexto específico les requería. En líneas generales, su

construcción estaba guiada por la experiencia, y en función de ella iban sometiendo a análisis aquello que se le iba “ocurriendo”, o que les habían “sugerido” (Rodrigo et al, 1993). Lejos se encontraban los conocimientos pedagógicos generales y su sistematicidad (Shulman, 1986; Grosman, 1990, Carlsen, 1999), y por lo tanto, señalamos que el conocimiento que estaban construyendo era eminentemente idiosincrásico.

Sin embargo, esta generalización también requiere una matización, ya que observamos que la “guía de la experiencia” también se encontraba más o menos limitada por la estructura disciplinar: en este sentido hemos observado cómo en el caso de historia, por ejemplo, los procesos de producción disciplinar limitaban y guiaban lo que sucedía o debía suceder en las aulas, lo mismo se observó en el caso de odontología respecto del aprendizaje de técnicas de manipulación de materiales. Sin embargo, informática, aunque también estaba guiada por su contexto profesional, y ciencias de la educación por su conocimiento disciplinar, planteaban procesos de aprendizaje más flexibles hasta llegar a los objetivos deseados.

Con esto queremos matizar el peso que tiene la experiencia en la construcción del CD, y vincularlo con las características de las dimensiones que la orientan.

A su vez, todos los profesores poseían un conocimiento detallado de la estructura del plan de estudios. La diferencia entre los profesores principiantes y expertos era que los primeros tenían un conocimiento mayoritariamente vivencial, a partir de sus experiencias como estudiantes y, en parte, actualizado a partir de los comentarios que les hacían sus propios alumnos. Sin embargo, su conocimiento del plan como docentes se veía limitado al estar impedidos por el entorno concreto a participar de procesos de reflexión y cambio del plan de estudios de la carrera o de la asignatura. Aun así, los principiantes reconocían la estructura curricular e intentaban mantener cierta coherencia interna en los planteos que hacían, para no superponer, adelantar o atrasar contenidos.

En el caso de los experimentados, su conocimiento era producto de su participación como docentes en la construcción de dichos planes de estudio, la participación en esos procesos les permitió ampliar de un modo notable los conocimientos curriculares propios y contextuales. La participación de titulares y adjuntos en los procesos de toma de decisiones institucionales o nacionales respecto de los planes de estudio, complejizó su mirada respecto del lugar que ocupa la asignatura en todo el entramado académico e institucional.

En este sentido, los principiantes desarrollaban un conocimiento contextual educativo limitado a los devenires del departamento y en escasas oportunidades a ciertas políticas institucionales de la facultad. Más

allá de ello, sólo se mencionaron someramente ciertas concepciones del contexto universitario en general, conocimiento considerado necesario para un mejor desarrollo de las actividades docentes.

Sin embargo, un contexto que sí estuvo presente en los profesores de informática y odontología, fue el contexto profesional, del cual se nutrían permanentemente para tomar decisiones, organizar o jerarquizar los contenidos. En oposición a esta presencia, vislumbramos la ausencia de la investigación en informática como componente influyente en el conocimiento docente, y como dimensión de sus funciones como profesores universitarios. Situación que potencia el limitado planteo de ciertos contenidos y procesos disciplinares.

En el caso de los profesores de odontología la presencia de la investigación es reducida y su relación con la docencia es esporádica y circunstancial, como pudimos apreciar en el caso. Y en el caso de historia, el contexto que tuvo mayor presencia fue el de la cultura académica específica, de sus procesos de producción disciplinar en los cuales se basaban para tomar decisiones didácticas y curriculares.

Por último, aunque no menos importante, reconocimos que, más allá de estas características constitutivas, se encontraba presente el motor dinamizador que abordan los especialistas en esta línea: la reflexión, fundamental para la enseñanza, y cómo no, para el aprender a enseñar (Schön, 1992; Benedito et al, 1995; Angulo Rasco, 1999; Jenssen et al, 2008). Claro que la complejidad de los procesos de reflexión de los profesores experimentados era superior que los de los principiantes, esto se fundamenta en todas las diferenciaciones que vinimos haciendo anteriormente.

Por ello, determinados procesos de razonamiento y acción (Shulman, 1987 en Profesorado, 2005) se veían limitados por las características que presenta la cultura docente constituida en los departamentos, y el estatus de sus roles como profesores. Siendo más concretos, nos referimos a las diferencias que se plantean ante los procesos de reflexión ligados a la selección y organización de los componentes curriculares de los diseños de la carrera y de la asignatura.

Pudimos observar constantemente que los profesores reflexionaban sobre sus acciones futuras y pasadas, preocupados por mejorar sus procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos, orientando ambos hacia el cumplimiento de los objetivos de la materia, y hacia las respuestas a las demandas que los contextos de influencia le hicieren.

En líneas generales, sostenemos que la gran diferencia de constitución del CDC de los profesores agrupados en casos incrustados, por campos disciplinares, se centraba en los diferentes matices que adquirirían las dimensiones de la docencia universitaria que hemos comentado.

Concretando aún más este panorama, y haciendo jugar la variable “trayectoria/posición”, concluimos que el CDC de los principiantes y los experimentados presentaba rasgos particulares debido a que se asentaba sobre diferentes conocimientos experienciales y diferentes dimensiones del conocimiento disciplinar y del conocimiento de la materia.

En el caso de los principiantes, y tal como adelantábamos en el análisis, debido a las características del contexto institucional universitario y a sus tradiciones en los modos de operativizar y escindir las propuestas de enseñanza en “clases teóricas” y “clases prácticas”, pudimos constatar que estaban mayoritariamente destinados a los “trabajos prácticos” en los que se dedicaban a desarrollar básicamente contenidos procedimentales de la asignatura. Esta particularidad del nivel universitario, al menos en el contexto en el que nos movíamos, es la que nos hace observar, que el CDC se construía básicamente con y sobre el conocimiento del contenido procedimental. Los procesos de transformación de este contenido en representaciones didácticas se realizaban con estas limitaciones, aunque con matices, como ya vimos. Estas interacciones son claves al momento de representar didácticamente los conocimientos procedimentales a través de instancias de simulación de la práctica profesional, docente o de investigación, en la mayoría de los desarrollos. Y dicho planteo didáctico los ubicaba en el rol de guías que acompañaban los razonamientos y las actividades de los estudiantes.

Si bien los casos de informática y operatoria, como disciplinas aplicadas, se orientan hacia ese contenido, consideramos que destinar a los principiantes únicamente hacia esas propuestas curriculares, limitaría el desarrollo de un CDC equilibrado.

En contraposición, los experimentados, dado que seleccionaban y organizaban los contenidos de la asignatura y guiaban permanentemente el desarrollo de la misma, hacia adentro de su equipo docente, como hacia afuera (en relación con otras asignaturas del plan o de otros planes), planteaban un CDC de un modo más complejo e integral en todos los casos, respecto de sus principiantes.

De las diferencias entre las referencias sobre el conocimiento sustantivo y sintáctico de la asignatura, podemos decir la importancia que adquieren las diferencias en las formaciones de posgrado disciplinares, en investigación o en docencia y la vinculación que estas tienen con los conocimientos sobre los contenidos curriculares.

Y en este sentido queremos señalar que aquellos docentes experimentados que más desarrollados tenían sus conocimientos sintácticos por ser productores activos dentro de sus disciplinas, más cercanos se encontraban a propuestas didácticas transformadoras.

### ***¿Cuáles son las notas de identidad que hemos identificado?***

En relación con la identidad docente de todos los profesores que integraron el caso colectivo sólo podemos decir que la misma se constituye de acuerdo con las características de las comunidades de práctica en las que se inscriben. A su vez, que dichas comunidades de práctica, se ven limitadas o potenciadas por los contextos locales de posibilidad.

Con esto queremos señalar que si la comunidad de práctica a la que es afín un grupo de docentes tiene orientación hacia la dimensión profesional, por ejemplo, esto también se vincula con las limitaciones que le impone el contexto respecto del desarrollo de otra dimensión, la investigación, por ejemplo.

Para trabajar mejor estas particularidades de identidad debemos diferenciar cada caso, sólo pudiendo encontrar en común lo antes dicho.

Como se mencionó en el relato narrativo, la identidad de los profesores de informática estaba directamente vinculada con la dimensión profesional. Al definirse, los protagonistas, no se reconocían como profesores, sino como informáticos que trataban de ayudar a otros más jóvenes a aprender la disciplina. Esta clara identificación con el colectivo profesional, o mejor dicho, no-identificación con la profesión docente, es compartida por los miembros de la asignatura y, según sus relatos, del departamento. Nuestros encuadres teóricos nos planteaban que la identidades de los sujetos, sea la personal o los tipos de identidades colectivas, se construían a través de la interacción con otros a lo largo del tiempo, generándose múltiples relaciones de influencia (Watson, 2006; Villa Lever, 2001; Bolívar, 2004). Siendo así, podemos suponer que nuestros profesores construyeron su no-identidad como docentes en un contexto que tampoco se identificaría con esta profesión.

No excluyente a este razonamiento, podemos pensar que la identificación con la profesión docente demanda también tiempo, en el desarrollo de procesos de formación y de práctica (Montero, 2001), y formación docente significativa, en este sentido, el tiempo es una variable relativamente 'corta' en el caso de los profesores principiantes, y la



formación docente se ha desarrollado esporádicamente en todos los sujetos.

Relacionando las nociones de identidad profesional con la de conocimiento docente, podemos observar que ambas mantienen entre sí relaciones de influencia. Para poder desarrollar este razonamiento quisiéramos desglosar la noción de identidad profesional, en dos identidades profesionales más específicas: la de profesional de la informática, y la de profesional de la docencia. Recordemos que en un mismo sujeto “habitan”, “conviven” diferentes conformaciones identitarias (Wenger, 1991), a las que Bernal, de manera muy clara e interesante, (2003) llama “personajes”.

Teniendo separadas estas nociones, podemos concluir que la identidad como profesionales de la informática se encontraba fortalecida como fruto de la formación sistemática específica, tanto inicial, como permanente, la trayectoria profesional y la situación profesional con la que estaban mayoritariamente comprometidos y la ausencia de la investigación en el contexto específico. Esta fuerte identificación repercutía profundamente en el conocimiento docente que estaban construyendo hace menos tiempo, y sólo con una base experiencial (propia y ajena). Cuestión que a la vez planteaba, una débil identidad como profesionales de la docencia, debido que ésta se sustentaría mayoritariamente en esa base cognitiva (Gewerc, 2001).

Generada esta pequeña red, concluimos que la identidad profesional como informáticos, grupal (departamento) y cultural estaría generando esas las particulares construcciones que se desarrollan en el CDC y en el conocimiento y las concepciones docentes en sentido amplio.

Respecto de los profesores de Odontología, pudimos observar también que su identidad estaba directamente vinculada con la dimensión profesional. En este caso se definían como odontólogos aunque reconocían tener “vocación” docente. Sin embargo, era muy clara la identificación con el colectivo profesional, ya que aun en aquellos casos con dedicaciones completas seguían manteniendo su práctica clínica, por ser indiscutidamente necesaria para continuar con la docencia. Las mismas relaciones de inferencia podemos hacer con todo el colectivo docente de odontología, ya que también según sus relatos estos profesores construyeron su identidad en un contexto que la comparte (Watson, 2006; Villa Lever, 2001; Bolívar, 2004).

En esta ocasión, la reflexión en torno a la identificación con la profesión docente nos lleva por otro derrotero, dado que los profesores de este caso incrustado habían desarrollado importantes carreras formativas

en el campo educativo. Con este antecedente reflexionamos acerca del impacto de las mismas en la identidad profesional, para correrlos de la mirada “vocacional” de la docencia hacia una concepción profesional.

Desglosando en dos conformaciones identitarias, personajes o identidades más específicas (Bernal, 2003 y Wenger, 1991), podemos decir que los docentes estarían identificándose con un profesional de la odontología, en detrimento de un docente vocacional. Nos interesa nuevamente señalar que estas concepciones que comparten respecto de la docencia no han podido ser modificadas por la formación docente formal.

Teniendo separadas éstas nociones, podemos concluir que la identidad como profesionales de la odontología se encuentra fortalecida como fruto de la formación sistemática específica, tanto inicial, como permanente, la trayectoria profesional y la situación profesional con la que estaban comprometidos, y nuevamente, las limitaciones que la investigación en la disciplina les plantea. Esta fuerte identificación repercutía profundamente en el conocimiento docente que estaban construyendo sobre la base de una valoración pre-profesional o vocacional, a pesar de la formación docente que detentaban.

En tercer lugar analicemos el caso de los profesores de Historia. En este caso su identidad estaba directamente vinculada con la dimensión de investigación.

Los docentes, si bien tenían formación de grado como profesores, se reconocían como historiadores que no sólo sabían de historia sino que también aportaban a la construcción de la disciplina.

En este caso, la identidad colectiva no podría generalizarse a todo el departamento, ya que según sus relatos, no todo el departamento la compartía como colectivo más amplio (Watson, 2006; Villa Lever, 2001; Bolívar, 2004); pero sí podemos identificar que su comunidad de práctica se circunscribía a determinados equipos dentro y fuera del departamento, con quienes compartían los principios de acción y reflexión en la disciplina, y en la línea de investigación específica.

Aquí también nos pusimos a reflexionar acerca del impacto de la formación de grado en profesorado disciplinarios (aunque a la vez se graduaron de licenciados). Y nos dimos cuenta que la identificación con la dimensión docente está fuertemente condicionada por las razones que justifican las elecciones que realizaron los profesores al seleccionar la carrera. Ya que el contexto específico condicionaría a aquellos que gustan de la historia a realizar el profesorado por la salida laboral que éste tiene, dejando a la licenciatura en un segundo lugar respecto de la salida laboral.

Eso nos hace pensar que nuestros profesores, si bien realizaron sus formaciones de grado en docencia, se sentían identificados con la disciplina y han sido de los pocos (porque el número es realmente reducido), que han podido continuar sus carreras como investigadores. Carrera que además gozaba, en el caso de la adjunta, de un reconocimiento notable a nivel nacional, y que el principiante tomaba como modelo. Es por ello que se identificaban con el historiador y no con el docente que enseña historia.

Teniendo en cuenta esto, podemos concluir que la identidad como historiadores se encontraba fortalecida como fruto de la formación sistemática específica, inicial (Licenciatura), como permanente, la trayectoria en investigación facilitada por un contexto local rico en la línea de investigación en la que trabajaban. Si bien ellos no manifestaban una valoración pre-profesional o vocacional de la docencia, sí dejaban en claro que sus decisiones curriculares estaban orientadas al licenciado y no al estudiante de profesorado.

El último análisis que realizamos respecto de la identidad profesional es el del caso de las profesoras de Cs. de la Educación. En este caso su identidad vinculaba de modo difícilmente diferenciable la docencia y la investigación. Las docentes poseían formación de grado y de posgrado en docencia y en investigación, y sumado a lo anterior se desempeñaban en una institución educativa, como es obvio.

Pero señalamos esto porque consideramos que esa dificultad de desentrañar la identidad docente de la profesional o viceversa se debió precisamente a que las profesoras (como en ningún otro caso y por obvias razones), investigaban sobre aquello en lo que se habían formado y que, a la vez, vivenciaban en su práctica docente.

Su identidad profesional estaba completamente atravesada por la docencia y por la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevaban adelante ellas mismas, y otros sujetos en situación de formación.

En este caso, las identidades específicas de docencia e investigación tuvieron similar peso, en los relatos de las profesoras. Inclusive sus propios razonamientos de reflexión y acción se vieron nutridos de los productos de sus investigaciones y formaciones docentes, esa doble influencia de la investigación la hemos detallado en el caso concreto.

Lo que no podemos constatar a partir de los relatos es que esto sea compartido por todo el departamento, aunque hemos identificado pequeñas comunidades de práctica en igual situación

Su formación sistemática específica, inicial, como permanente y la trayectoria en investigación facilitada por un contexto local demandante de

la línea de investigación en la que trabajan favorecerían a esta construcción identitaria.

Todo lo anterior nos lleva a retomar nuestro interés centrado en la dimensión docente y dentro de ella en el CDC, y queremos cerrar este apartado reflexionando sobre las diferentes características que fue tomando esta dimensión en los casos estudiados, y cómo las características de la formación docente se impusieron como un punto de reflexión que nos compete realizar.

Es por ello que retomamos la reflexión que realizara Lucarelli (2008), sobre el desafío que le representa a los profesores universitarios, con escasa formación en docencia, la construcción de estrategias de enseñanza que den respuestas a las demandas actuales de aprendizaje; cuánto más, para profesores principiantes, pertenecientes a cualquier campo profesional que necesitan fortalecer su red de conocimientos docentes en función de una coherencia y equilibrio de sus componentes (Bain, 2007). Porque como hemos analizado, los profesores universitarios con más experiencia tienen un repertorio más completo de respuestas ajustadas, sin embargo, consideramos que en el caso de los principiantes en estudio, esto podría ser posible a partir de una mayor participación en los diferentes momentos de la práctica docente, en la asignatura y el departamento, y del inicio de aprendizajes formales sobre la enseñanza que les permita potenciar sus aprendizajes experienciales (Grossman, 1990), hacia conocimientos complejos sobre la práctica de enseñanza de su disciplina.

Y respecto de la formación docente en concreto, la posibilidad de repensar estrategias efectivas acotadas a las características idiosincráticas de los colectivos profesionales, y no únicamente a conocimientos pedagógicos generales que sólo estarían brindando fundamentación teóricas a prácticas ya realizadas, como bien dijeron profesores de un caso.

## 8.2. Implicaciones de la investigación para la práctica pedagógica

Abordar las implicaciones de investigación se relaciona, fundamentalmente, con la dimensión proyectiva de la Didáctica e involucra la revisión de los resultados y conclusiones generales, y el planteo de aportes que permiten estos conocimientos y reflexiones.

En primer lugar, y de modo más general, la investigación aporta experiencias concretas en las que evidenciamos procesos activos de aprendizaje y desarrollo de una profesión: la docente. Específicamente, es una confirmación empírica e interpretativa de la naturaleza social y contextualizada de la cognición, en sentido amplio, y particularmente, del proceso de aprendizaje y desarrollo de la docencia.

A partir de ellos planteamos las siguientes implicaciones que se vinculan con el estudio y las prácticas del conocimiento profesional docente universitario:

### **-La importancia de los diferentes contextos de influencia en la conformación del CDC y de la identidad del colectivo:**

Se han podido determinar factores contextuales, educativos y profesionales y de investigación, que condicionan e influyen en los conocimientos profesionales docentes de los profesores. Estos aprendizajes fueron conformando un entramado particular, que intenta dar respuestas específicas a un conjunto de circunstancias también específicas, como presentamos en el marco teórico y respaldamos en el análisis del trabajo de campo.

Pudimos además, comprender la centralidad del aspecto contextual, a tener en cuenta en un estudio como éste: no sólo las personas que estábamos estudiando eran importantes sino, igualmente relevante era su contexto. Fue el contexto y nuestra profundización en él, lo que nos permitió observar de cerca el proceso en el cual los profesores estaban construyendo y desarrollando su propio conocimiento docente, a partir de las reglas, imposiciones y posibilidades que les brindaba dicho entorno

Además de los predomios de los mismos por sobre el conocimiento docente, pudimos identificar su influencia en la identidad profesional de los sujetos, y por esta doble influencia, identificamos claramente la estrecha relación que mantiene la identidad profesional con el conocimiento profesional docente.

A su vez, las influencias de los contextos no son simétricas en todas las etapas profesionales por las que atraviesan los sujetos. Ya que quedó claro en nuestro caso colectivo de estudio, que el contexto circunscripto a la asignatura es el de mayor valor para el aprendizaje de la profesión docente, y el contexto universitario académico más amplio, es el de mayor influencia para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores experimentados.

Por otro lado, en la conformación de un caso colectivo, a partir de las importantes similitudes que planteaban las entrevistas de los sujetos, pudimos confirmar cómo los miembros de una asignatura comparten de manera común conocimientos, valores y normas de una comunidad más grande: la comunidad de práctica, que puede circunscribirse o no al departamento, a la facultad o a una grupalidad específica que comparte sus modos de ver y actuar en el mundo. Son determinados “saberes” los que guían la dirección de sus acciones, y les permiten compartir una identidad común.

#### **-El CPD en la universidad posee características particulares: la incorporación de la dimensión profesional**

También rescatamos, la construcción particular del conocimiento docente en general y del conocimiento didáctico del contenido. En este sentido, el poder matizar las generalizaciones que a nivel teórico se han venido desarrollando sobre las funciones habituales del profesorado universitario y ajustarlas a las etapas profesionales que nos interesaba: descartando *a posteriori* la gestión como un aspecto poco relevante para el profesor universitario en estudio, sea docente experimentado o principiante y develando también *a posteriori* las diferentes vinculaciones que las dimensiones de investigación y profesional tienen con la docencia del nivel.

En este sentido, al estudio del conocimiento profesional docente de nivel universitario, también mencionamos la incorporación plena de la dimensión profesional. Decimos que esta incorporación significó un ajuste al nivel, debido a que en él se puede hallar profesores que tengan un desarrollo importante en esta dimensión, y a la par, que trabajen como profesores.

### **-La jerarquía docente en la universidad y sus implicaciones en el CPD y en el CDC**

Además de plantear la riqueza obtenida al estudiar este fenómeno en la red de relaciones que se establecen en equipos docentes de asignaturas universitarias, pudimos encontrar ciertas características propias del nivel que estarían influyendo en la conformación del CPD y del CDC.

Como pudimos ver, en ese contexto se desarrollan de manera colectiva los conocimientos docentes, sean estos en una etapa de aprendizaje directo del rol, o en una etapa de aprendizaje de la gestión y la organización de la asignatura, que incluye el aprender a formar a otros para que formen.

Señalamos también la influencia que pueden tener, en el principiante, los modos de plantear las propuestas didácticas en relación con el desarrollo escindido de determinados aspectos del contenido disciplinar. Nos referimos a la diferenciación teoría-práctica, claramente manifiesta en el nivel universitario, y que genera determinadas construcciones del CDC, en las que se desarrolla una dimensión por sobre la otra, construyendo también representaciones didácticas parciales que repercuten, no sólo en el propio proceso de aprendizaje del principiante, sino en modos de aprender la disciplina que se van sosteniendo en el tiempo.

Esta construcción fragmentaria en el conocimiento profesional docente de los principiantes, se ve subsanada en los profesores con mayor experiencia que tienen a su cargo la gestión de la asignatura y el trabajo de gestión de la carrera en conjunto con colegas. Estas prácticas de gestión docente (no político-institucional), potencian el conocimiento docente de los experimentados y los ayuda a realizar planteos más integrales y profundos de los contenidos de la asignatura. Sin embargo, mantienen al principiante en una especie de burbuja temporal acotada a la red de relaciones internas de la asignatura.

### **-La investigación como dimensión fundamental aunque no homogénea en su relación con la docencia**

Pudimos observar que en los cuatro casos de estudios la investigación se vincula de manera diferenciada con la docencia. La misma se presenta como condicionada por el desarrollo de las posibilidades del contexto local. Sin embargo, el desarrollo de la misma en los profesores universitarios permitiría procesos de transformación del CDC, y no sólo de reproducción del mismo, al ubicar al docente en el rol de productor de conocimientos, con

un profundo saber respecto de los conocimientos sustantivos y sintácticos de las disciplinas.

Consideramos que esto es una potencialidad de la investigación respecto de la docencia, siempre y cuando el docente investigador se posicione en posturas epistemológicas relativistas que habiliten a la transformación o, al menos, al cuestionamiento, de lo ya conocido en la disciplina y lo entienda también como posibilidad de enseñanza.

**-La formación docente para el “aprender a enseñar”, para el “enseñar a enseñar” y para el “investigar sobre la enseñanza”**

La formación docente se presenta como una formación teórica que da sustento a prácticas ya instaladas, pero que no las transforma significativamente, o como una formación “salpicada” de temas puntuales sin mayor impacto en la práctica docente.

Sin embargo, reiteramos nuestro convencimiento que la misma se puede constituir como factor de cambio del conocimiento docente en la medida que se ajuste a los conocimientos y prácticas concretas de los colectivos profesionales. Trabajando en tres sentidos: la enseñanza de la profesión para el trabajo directo con los estudiantes, la enseñanza para el acompañamiento y la gestión de los equipos docentes destinado a profesores más experimentados, y la formación en investigación docente, para la elaboración de experiencias de investigación sistemáticas de la propia práctica, que les permitan continuar de modo permanente con procesos de reflexión formativos a través de los resultados que vayan obteniendo de sus propias investigaciones.

Concretando estas implicaciones generales en implicaciones prácticas, principalmente para el contexto específico, planteamos:

-la necesidad de equilibrar las dimensiones estudiadas reforzando, en primer lugar las políticas institucionales en materia de formación docente sistemática, no sólo para los principiantes, sino para fortalecer las prácticas informales de guía y asesoramiento que realizan los profesores con más experiencia.

En este sentido, la propuesta podría circunscribirse a iniciativas de formación docente con equipos de cátedra, en las que los más experimentados también sean formados para acompañar los procesos de aprendizaje de los principiantes. Trabajando exclusivamente sobre los procesos de reflexión y acción más complejos de los experimentados, para que sean conscientes ellos mismos de dichos procesos y a la vez sean



analizados por el equipo docente desde aportes disciplinares y pedagógicos específicos.

Y en segundo lugar, el refuerzo de las políticas institucionales de investigación y formación en las disciplinas de manera conjunta, indagando sobre las disciplinas en las que se evidencia mayor vacancia en la universidad. Consideramos que la actividad de investigación permite que el docente de esa disciplina se posicione en el rol de generador de conocimientos, y por ende facilitaría el rol de transformador del mismo, acercando a los estudiantes a las múltiples perspectivas disciplinares, a procesos de producción del conocimiento, y a un planteo integral de los contenidos sustantivos y sintácticos de la disciplina. Pudimos observar cómo los docentes que en nuestro estudio tenían mayor desarrollo en esta dimensión, planteaban configuraciones didácticas más transformadoras, que se alejaban de la reproducción lineal del contenido a enseñar.

-el reconocimiento de la cátedra en primer lugar, y del departamento, en segundo lugar, como “espacios” en los que se generan las relaciones de mayor influencia para el proceso de “aprender a enseñar” de un principiante y de “enseñar a enseñar” de un experimentado. Y a partir de este reconocimiento el planteo de la necesidad de incorporación de los principiantes a las tareas de reflexión, diseño y elaboración de los programas de la materia y de los planes de estudio de la carrera. Actividad que repercutiría positivamente en el desarrollo y la reflexión sobre el propio conocimiento disciplinar en un sentido íntegro.

-En la misma línea, la revisión sobre los estilos de concreción de las propuestas de enseñanza de las materias, y la organización de las clases, para un desarrollo curricular que no separe teoría y práctica, y relegue al principiante a un desarrollo parcial de la disciplina que tendría su correlato en un desarrollo también parcial de su CDC.

Sintetizando estos dos primeros apartados del capítulo que estamos transitando, nos encontramos en condiciones de delinear esquemáticamente los aportes de esta investigación a los procesos de construcción de la Identidad Profesional en vinculación con el Conocimiento Didáctico del Contenido en el contexto universitario. Cabe señalar que esta modelización es un esfuerzo por sintetizar los aportes obtenidos, esfuerzo que no desconoce las limitaciones que en sí mismo posee todo esfuerzo de modelización de la realidad, y que aspira conjugar aquellos detalles más relevantes, sin perder de vista que en los diferentes matices aportados por los casos se halla la profundidad de la investigación presentada.

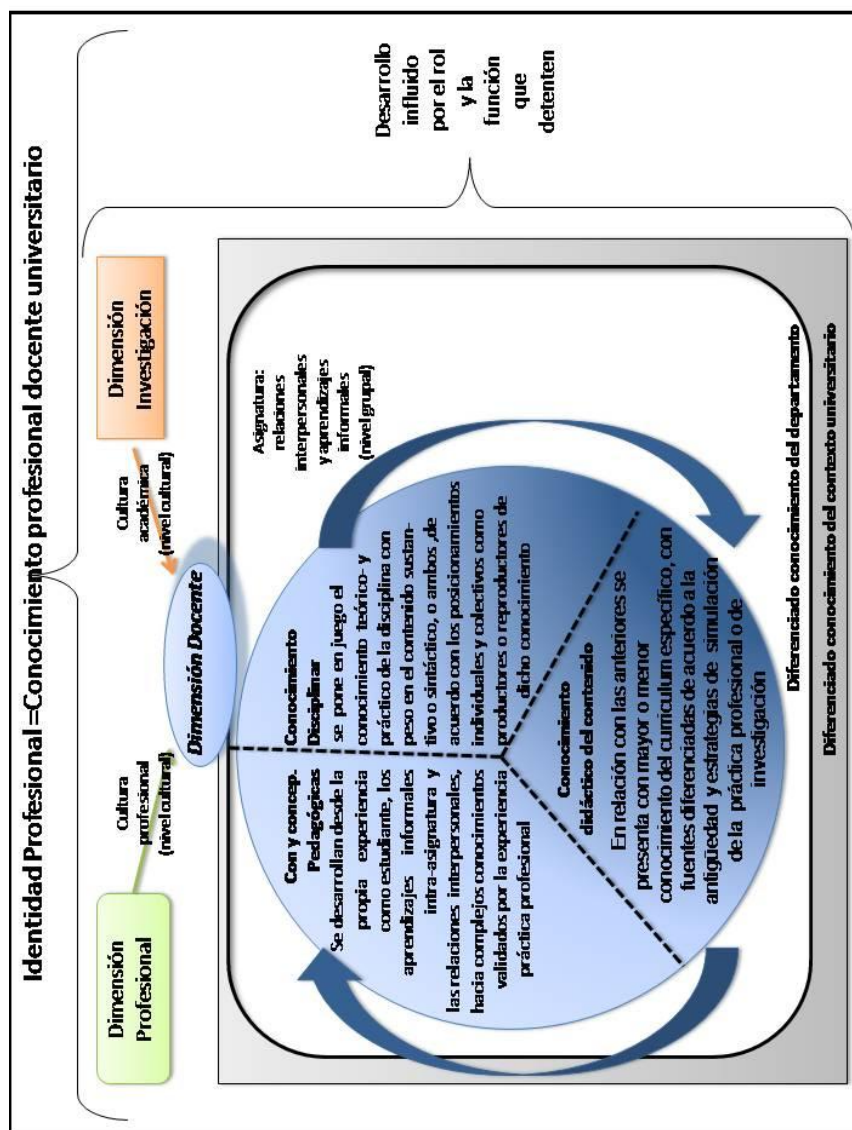


Figura 8.1. Modelización de la identidad profesional y el Conocimiento profesional docente, relaciones con el conocimiento didáctico del contenido.

Podemos decir, en primer lugar, que tanto la identidad profesional universitaria como su conocimiento profesional docente (incluyendo al conocimiento didáctico del contenido) se presentan como realidades absolutamente vinculadas e influidas o no por las mismas dimensiones que se han puesto en juego. Un docente universitario desarrolla una identidad profesional determinada de acuerdo con los contextos de influencia profesionales o académicos (investigación), relevantes en su campo de acción y dicho desarrollo de la identidad se amalgama con el desarrollo del conocimiento profesional docente, en particular, el conocimiento didáctico del contenido. La evolución de este último depende también de esas notas

de identidad que lo impulsan o limitan y se encuentra atravesado por la antigüedad en la docencia que a su vez influye en el rol y la función docente que cumple el profesor dentro de la jerarquía universitaria.

Los contextos de influencia externos a la docencia universitaria más relevantes son de orden “cultural”, sea por la “cultura profesional” o por la “cultura de investigación o académica”. Sin embargo, los contextos de influencia propios de la docencia universitaria son más acotados y se circunscriben a niveles de influencias grupales, siendo el contexto de la asignatura el que toma relevancia.

En este nivel más cercano se desarrolla el conocimiento didáctico del contenido, evolucionando, de acuerdo con la antigüedad y los roles y funciones inherentes a los cargos que se detentan, hacia conocimientos pedagógicos, disciplinares y contextuales que van desde experiencias personales y concretas como estudiantes hacia conocimientos prácticos de diferente envergadura validados a través de la práctica profesional.

Consideramos que cualquier aspiración para modelizar el conocimiento didáctico del contenido en la universidad, debe tener en cuenta estas diferencias entre las influencias contextuales (culturales y grupales) y los movimientos que se desarrollan a partir de las trayectorias y posiciones (roles y funciones) en la jerarquía docente directamente vinculada con la antigüedad y la formación especializada que habilita el acceso a cargos con mayor toma de decisiones, de acuerdo con la organización que hoy detenta el sistema universitaria argentino.

Queda pendiente, y nos lo plantearemos en las propuestas futuras, la posibilidad de pensar instancias formativas para la evolución del CDC en la etapa de inserción temprana a la docencia universitaria, para que su desarrollo no quede relegado al paso de los años, que es indudablemente necesario, pero no necesariamente un requisito absoluto.

### 8.3. Limitaciones de la investigación

Consideramos que reconocer las limitaciones de una investigación, es un interesante modo de “delinear” o “demarcar” de manera más precisa los alcances que tienen sus resultados. En este sentido hemos reflexionado sobre las diferentes decisiones que han guiado nuestro trabajo, para ponerlas en perspectiva y, así, descubrir en ellas sus debilidades.

En esta oportunidad, los límites en el diseño de la investigación se orientan a diferentes decisiones relacionadas con una construcción teórico-metodológica, que versó básicamente en el estudio del conocimiento docente a partir de cuatro dimensiones fundamentales: Docente, Investigación, Profesión y Gestión. Y en dos “momentos” o “etapas” de desarrollo profesional: la principiante y la experimentada.

En función de estas etapas, es que podemos identificar que el trabajo no avanzó hacia cualidades de los docentes con mayor experiencia que podrían catalogarlos como expertos en sus disciplinas. Estas cualidades podrían habernos brindado una idea más compleja de los procesos de razonamiento y acción de los experimentados, sin embargo entendemos que su estudio hubiese implicado un seguimiento exclusivo y diferenciado que excedía a los tiempos y objetivos del trabajo.

Si bien a los fines de categorizar los segmentos de la entrevistas, se incorporó la dimensión personal para codificar aquellos relatos vinculados a las historias y características personales, luego en el análisis no se profundizó en esos detalles individuales, ya que los objetivos de investigación nos llevaron a construcciones más colectivas. Sin embargo, estamos conscientes del valor que tienen las mismas si lo que se busca es una mayor profundidad en la caracterización de las reflexiones y las decisiones de vida que se basan en esta dimensión y que tienen su grado de influencia en el ejercicio de la docencia.

Por lo tanto, consideramos que su escaso tratamiento podría considerarse una debilidad en función de las pretensiones de profundidad del trabajo.

Por último, y en coherencia con nuestros presupuestos epistemológicos, no podemos dejar de mencionar que nuestras conclusiones, al ser algunas de las interpretaciones posibles, algunas de las construcciones viables con las que podemos contar, fruto de un encuadre teórico y metodológico determinado, y estar contrastadas por sujetos concretos y de número limitado, se constituyen sólo en una de las múltiples rutas que pudimos haber desandado.

## 8.4. Propuestas futuras de trabajo: pistas de revisión

Queremos plantear este apartado desde una conexión directa con la continuidad del estudio en vistas a futuras investigaciones ya que nos interesa continuar trabajando en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en profesores universitarios.

Pretendemos seguir abordando este amplio colectivo profesional con numerosos campos disciplinares que los condicionan y configuran, desde consideraciones que han surgido a partir de los análisis e interpretaciones del presente estudio.

Como hemos desarrollado en los capítulos de análisis y resultados, y en el de conclusiones, a partir del estudio de los casos incrustados, pudimos apreciar la importancia que adquiriría una dimensión por sobre las otras y la relevancia transversal que algunas de ellas presentaba en todos los demás componentes del conocimiento docente. Es por ello que, teniendo presente este antecedente en el que este determinado colectivo docente universitario valora y centra su actividad de enseñanza desde alguna/s dimensión/es; y que ninguno de ellos presentó vinculaciones con la dimensión de “gestión” nos preguntamos por otros colectivos de docentes universitarios que son presuntamente reconocidos en esta dimensión por las características de sus disciplinas: por ejemplo en el campo del derecho o la administración, donde la gestión tiene un valor central en los contenidos sustantivos y, por que no, sintáctico de los mismos.

Queremos con este incipiente planteo, observar cómo estos determinados campos disciplinares, junto con sus tradiciones teóricas y prácticas configurarían otros dibujos en los “edredones” del conocimiento docente.

Por otra parte, y dado que los casos en estudio estaban constituidos por sujetos con similar formación inicial o de posgrado, o ambas, es que nos preguntamos por las relaciones y los conocimientos que se estarían construyendo en equipos docentes interdisciplinarios, abocados a una misma asignatura; con diferente formación entre sí y por qué no, en algunos casos, con diferente formación respecto de la carrera para la que forman. Nos cuestionamos cómo serían los ajustes didácticos que en esos casos realicen y sus vinculaciones con el colectivo departamental o institucional.

Y por último, nos planteamos como futura línea de acción, indagar de manera profunda sobre aquellos buenos docentes, reconocidos como expertos en la materia, intentando aprehender qué procesos de reflexión, acción y transformación movilizan para poner en juego la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.





## **BIBLIOGRAFÍA**





## Bibliografía

### A

Abecasis, S. M. & Heras, C. A. (1994). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires, Nueva librería.

Abdul Majida, N. et al (2010) Communication Skills and Work Motivation Amongst Expert Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(C), 565 - 567

Abell, S. (2007). Research on Science Teacher Knowledge. In: Abell, S., and Lederman, N. *Handbook of Research on Science Education*. New York, London: Routledge, 1105-1149.

Abell, S. (2008). Twenty year latter: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*. 30 (10), 1405-1416

Acevedo Díaz, J. A. (2009) Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (i): el marco Teórico. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 6(1), 21-46

Achili, E. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Revista Ensayos y Experiencias, Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*, 6, 18-35.

Aciego, R., Martín, E. et al. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17,53-77.

Agudelo Pasos, B. R. (2009). Identidad y formación profesional. Una perspectiva de construcción en relación. *Revista CES Psicología*, 2, 20-34

Alcalá, M. T. (2002). *Concepciones epistemológicas de profesores de carrera de profesorado. Relaciones con la enseñanza en cátedras universitarias*, Trabajo Correspondiente al período de investigación. Programa de Doctorado en Didáctica General y Didácticas Especiales. Universidad de León.

Alcalá, M. T. & Demuth, P. (2005). *El Conocimiento Profesional de los Formadores*. Ponencia presentada en la Cuartas Jornadas de Investigación en Educación: Nuevas configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas. Córdoba, Argentina.

Alcalá, M. T., Fernández, M. G. & Demuth, P. (2008) *El docente e investigador universitario. Relación entre sus concepciones epistemológicas y su propuesta de enseñanza*. Ponencia presentada en el Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.

Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias, El maestro que aprende*, 4, 2-17.

Álvarez, C. & Llosa, J. (2010). Uso de mandos interactivos para la evaluación formativa con realimentación rápida. *ReVisión* 3(3). *Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática*. España.

Álvarez Montero, C. J.; Navas Perozo, R.; Rojas-Morales, T.; Quero Virla, M. (2011) Evaluación del aprendizaje en contextos clínico-odontológicos. *Ciencia Odontológica*, vol. 8, núm. 2, 112-119

Angulo Rasco, J. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente* en Pérez Gómez, A. I. ; Barquín Ruiz, J. & Angulo Rasco, J. F. *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica* (261-319). Madrid, Akal.

Aranguren R., C. (2005) Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: Una relación epistemológica. *Educere, artículos arbitrados*, Año 9, nº 28, 61-65

Armas Castro, X. (1993). Didáctica da Historia y Formación de Profesores en Montero, L. & Vez, J. L. (1993), (Comp.). *Las didácticas específicas en la formación de profesores*. Santiago de Compostela: Tórcucllo. I.

Atienza Merino, J. L. (2003). Teorizar la práctica. Algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la universidad. *Revista de Educación*, 331, 123-142.

Ávalos, B. & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in *Chile Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.

Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012) Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, Vol 51, N° 1

Ávila Quevedo, J. A. & Cortés Montalvo, J. (2007). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior Cognición(9).

## B

Badley, G. (2000). Developing globally competent University teachers. *Innovations in Education and training international*, 37, 244-253.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Publicacions Universitat de Valencia.

Ballester Brage, L. & Colom Cañellas, A.J. (2006) Lógica difusa: una nueva epistemología para las ciencias de la educación. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto, 995-1008

Barchini, G. E. & Fernández N. B. (2006). Hacia la legitimación de la informática como disciplina científico-tecnológica. Propuesta curricular. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5, 77-87.

Barnett, J. & D. Hodson (2001). Pedagogical Context Knowledge: Toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know. *Science Educational Researcher*, 4, 426-453.

Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.

Beijaard, D., Meijer P. & Verloop (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Beltrán Salazar, M. (2011). Caracterización del rol de los profesores En: *La Formación Integral en la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia*. Editorial Biogénesis, 41-79. Medellín

Benbassat, J. & Baumal E. R. (2008). A proposal for overcoming problems in teaching interviewing skills to medical students. *Advances in Health Science Education*, 1-10.

Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Beretier, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge age*. London, Lawrence Erlban Ass.

Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. México, Pearson.

Bernal Guerrero, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral: supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la educación*, 15, 129-160.

Biswas, S. (2009). Teaching Histology and Histopathology as a Surgical Registrar in Bulawayo, Zimbabwe. *Teaching and Learning in Medicine*, 21, 64 - 66.

Blatt, B. & Greenberg, L. (2007). A Multi-Level Assessment of a Program to Teach Medical Students to Teach. *Advances in Health Sciences Education*, 12, 7-18.

Boggino, N., Rosekrans, K. (2005). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario: Homo Sapiens.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Force, Granada: Universidad de Granada.

Bolívar, A. (1999). El curriculum como ámbito de estudio. Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. J. M. Escudero. Madrid, Síntesis.

Bolívar Botía, A. (2002) El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, Vol 171, No 675, 559-578.

Bolívar, A. (2003). *Didáctica y organización escolar. Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres*. Trabajo presentado en la reunión área Didáctica y Currículum. Valencia, España.

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1-39. En Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*9,

Bolívar, A. (2005). El conocimiento para la enseñanza. Presentación. En Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1-3.

Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-51.

Bömer, M., Ed. (1999). *La enseñanza del derecho y ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa.

Bonache, J. (1999): El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas, *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, nº 3, enero-junio, 123-140.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). New York: Macmillan Library Reference USA: Simon & Schuster Macmillan.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33, 3-15.

Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas* (2ªEd.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (40-87). Hoboken, NJ: JosseyBass/John Wiley.

Braslavsky, C., Birgin, A., Duschatzky, S., Kisilevsky, M. & Pinkasz, D., (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO/ Miño y Dávila

Briones, G. (2000) *Tendencias recientes de la investigación en pedagogía. Áreas, Problemas y Formas de Relación. La Sociología En Sus Escenarios*, No. 4.

Brouwer, N. & Korthagen F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference?. *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.

Buendía Eisman, L. e Hidalgo Diez, E. (2002) Situación actual de la investigación educativa: principales temáticas y metodologías utilizadas. *XXI. Revista de Educación*, 4 , 13-24.

Busari, J., Scherpbier, A., Van der Vleuten, C.& Essed, G.,(2006). A Two-day Teacher-Training Programme for Medical Residents: Investigating the Impact on Teaching Ability. *Advances in Health Sciences Education*, 11, 133-144.

## C

Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S.(2004). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

Candau, V. (1999). *La didáctica y la relación forma/contenido. La didáctica de nivel superior*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.

Cardelle-Elawar, M. & Sanz de Acedo, M.(2010). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema* 22, 293-298.

Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. En J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*(133-146). London: Kluwer Academic Publishers.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En R. Houston (291-310). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan

Casassus, J. & Arancibia, V. (1997). *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires, Kapelusz.

Castelo, M. & Monereo, C. (2000). Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Ensayos y Experiencias, Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*, 6,78-92.

Castilla Luna, M. & López de Meza C. (2007). Los roles del docente en la educación médica. *Educación y Educadores*, 10,105-113.

Cepeda Carrión, C. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 29,57-82.

Cernuda del Río, A., Llorens Largo, F., Miró Julià, J., Satorre Cuerda, R.(2005). *Guía para un profesor novel*. Alcoy, Alicante: Marfil.

Chalmers, A. (1987). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Madrid: Siglo XXI.

Chartier, A. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26,157-168

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los " mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29..

Cilliers, P. (2010). Difference, identity and complexity. In *Complexity, difference and identity* (pp. 3-18). Springer Netherlands.

Clemente, M.& Ramírez, E. (2008). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching and Teacher Education*, 24,1244-1258.

Clermont, C., Borko H., Krajcik, J.(1994). Comparative study of the pedagogical content knowledge of experienced and novice chemical demonstrators. *Journal of research in Science Teaching*, 31,419-441.

Clift, R. (2008). Rethinking the study of learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & E. Demers. *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in changing contexts*(827-841). New York: Routledge

Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse?. *Educational Researcher*, 34,3-17.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education* 21,219-225.

Cochran-Smith, M. & Demers, K. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & D. K. E. *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in changing contexts.*(1009-1049) New York: Routledge

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1990). Research on Teaching and teacher Research: the Issues that divide. *Educational Researcher* 19,2-11.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). Inside/outside: Teacher research and knowledge. Teachers College Pr.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan.* Madrid, Akal.

Coderch, P. & Ruiz García, J. (2000). La enseñanza universitaria del derecho en España. *Revista de Educación*, 321,117-136.

Coller, X. (2005). *Estudio de casos.* Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Connelly, F. & Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners.* New York: Teachers College.

Connelly, F. & Clandinin D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19,2-14.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice.* Teachers College Press.

Contreras Domingo, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado.* Madrid: AKAL.

Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado.* Madrid: Morata.



Corbell, K., Osborne, J.& Reiman, A. (2010). Supporting and retaining beginning teachers: a validity study of the Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers. *Educational Research and Evaluation*, 16,75 -96.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.

Cruz Tomé, M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331,35-66.

Cubero, R. (2005). Perspectivas Constructivistas. *La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, Graó.

## D

Darling-Hammond, L. (2008). 3.1 The case for university-based teacher education. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 333.

De Castro Menezes Sales, A.; Querido de Oliveira Chamon, E. (2011) Escolha da carreira e proceso de construção da identidade profissional docente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.27 , n.03,183-210

de Ketele, J. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de Educación*, 331.

de Tezanos, A. (2012) ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Revista Perspectiva Educativa*, Vol 51, N° 1.

Delgado, J. E. (2009) El carácter científico integrador de la odontología. *Universitas Odontológica*, vol. 28, núm. 61, pp. 65-66

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. In *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. II Congreso Mundial Vasco ( 60-77)

De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 289-317.

De Miguel Díaz, M. (2003). Calidad de la Enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331,13-34.

Demuth, P., M. G. Fernández & Viña, M. (2007). *Las concepciones epistemológicas de docentes de las Ciencias Experimentales de nivel superior universitario y no universitario*. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas Nacionales y primeras latinoamericanas de pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad: Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas Buenos Aires, Argentina.

Demuth, P., Alcalá, M. & Fernández M. (2010). *El desarrollo del pensamiento y la intervención didácticos en docentes principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones, Buenos Aires, Argentina.

Demuth, P. (2011). *El desarrollo del conocimiento didáctico en profesores universitarios principiantes: Estudio de caso en el Departamento de Informática de la Universidad Nacional del Nordeste-Argentina*. Trabajo del Período de Investigación. Sevilla, España, Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla.

Díaz Barriga, Á. (1994). *El currículo escolar. Surgimientos y perspectivas*. Buenos Aires: Aique

Díaz Barriga, Á. (1995). *Didáctica para una polémica*. Buenos Aires: Aique.

Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teaching effectiveness. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education* 5. Itasca, IL: F. E. Peacock.

Durning, S. J.& Dyrbye, L. (2009). Journal Watch From ACE (Alliance For Clinical Education): Annual Review of Medical Education Articles in Internal Medicine Journals 2006-2007. *Teaching and Learning in Medicine* 21,72 - 75.

Duván Marín Gallego, J. (2009) El conocimiento pedagógico fundamentado en una epistemología de los sistemas complejos y una metodología hermenéutica. *Magistro*. Vol. 3, No. 6, 13-25.

## E

Elbaz, F. (1981). The teacher's Practical knowledge: Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11,43-71.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23,1-19.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin Wittrock, editor, *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: AERA

Escudero Escorza, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.

Escudero Muñoz, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 34, 133-157.

Espinosa Sánchez, J.M. (2010) La didáctica de la historia en la Universidad de Quintana Roo. Un estudio de caso: el rescate del Medioevo y su influencia en el siglo XVI Novohispano, *Argumentos (Méx.)* v.23 n.62, 159-174.

Ezer, H., Gilat, I. & Sagee, R.(2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education* 33, 391 - 404

## F

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 697-705.

Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Fenstermacher, G. (1994), The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching, in L. Darling Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, (pp. 3-56), Washington, DC: American Educational Research Association.

Fernández Alarcón, V. (2006). *Desarrollo de sistemas de información. Una metodología basada en el modelado*. Barcelona, Edicions de la Universitat Politècnica de Catalunya, SL.

Fernández Borrero, M. y González Losada, S. (2012) El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (2), 2012, 237-249

Fernández Díaz, R. (1985) La didáctica de la historia en la Universidad: el reino de la nada. *Manuscrits : revista d'història moderna*, 1985, núm. 2, 145-165.  
Disponible en <http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/41452/Manuscrits.pdf?sequence=1>

Fernández Lamarra, N. , & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-123.

Fernández March, A.; Maiques March, J y Ábalos Galcerá, A (2012) Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (1), 43-66

Fernández Pérez, M. (1998). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión: Notas para su reflexión. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 2.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. MéxicoBuenos AiresBarcelona: Paidós.

Flores, I. (2004). Prometeo (des)encadenado: la enseñanza del derecho y los estudios de posgrado. *Derecho y Cultura*, 14 -15,93-123.

Forcada, I. (2001). La enseñanza del derecho internacional público en España: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso. *Revista electrónica de estudios internacionales* 3, 1-28

Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socio constructivista*. Madrid, Narcea.

Francis Salazar, S. & Cascante Flores, N. (2010). Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10,1-13.

## G

García San José, D. (2006). Discentes, docentes y crédito europeo. Coordinadas del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo del derecho internacional público en el espacio europeo de educación superior. *Revista electrónica de estudios internacionales*, 11, 1-7.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2001). La Función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso, *Didáctica Universitaria*. (9-43), Madrid: La Muralla.

Geiringer, A. (1989). "La práctica odontológica en Venezuela". *Acta Odontológica Venezolana*. Caracas, Vol. 27, N.º 1, 20-29.

Gewerc, A. (2001). Identidad Profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5,1-15.

Gewerc, A. & Montero, M. (2000). Victor; ¿Profesor, Médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321,371-398.

Gil Rendón, R. (2004). La enseñanza del derecho y los estudios de posgrado. *Derecho y Cultura (14-15)*, 77-92.

Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Ideas.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Goldberg, S. (2000). Bringing The Practice to the Classroom: An Approach to the Professionalism Problem. *Journal of Legal Education*, 50, 414-430.

Gómez, M. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (2ª Ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.

Gómez Poveda, Y. (2010) Caracterización del conocimiento didáctico del contenido curricular en química del concepto de discontinuidad de la materia en profesoras en ejercicio. *Tecné, Episteme y Didaxis*. No. 27. Primer semestre, 130-153

González, O.E. & Pulido, D.C. (2009) El saber pedagógico en la formación docente de los programas de licenciatura de la universidad de los llanos. *PAIDEIA*, 35-42

González Rus, J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 05, 1-21.

Gros Salvat, B. & Romañá B. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro- ICE.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York. Teachers College Press.

Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 1-29.

Grossman, P. & McDonald M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45, 184 -205.

Grossman, P. & Stodolsky, S. (1994). Considerations of content and the circumstances of Secondary School Teaching. En L. Darling-Hammond (Eds). *Review of Research in Education*(pp.179-221). Washington: American Educational Research Association.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. Knowledge base for the beginning teacher, 23-36

Gudmundsdottir, S. (1990). Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching. Insights into teachers' thinking and practice, 107-118.

Gudmundsdóttir, S. (1990). *Nancy: pedagogical content knowledge of an expert teacher*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Gudmundsdóttir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, K. Egan (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.52-71), Buenos Aires: Amorrortu.

Gudmundsdóttir, S. & Shulman, L. (1990). Pedagogical content knowledge in social studies. En J. Lowyck & C. Clark (Eds.) *Teacher Thinking and Professional Action (1986 ISATT Conference)*(pp. 23-34). Lewven University Press.

## H

Haddon, P. (2000). The MDP Controversy: What Legal Educators Should Know. *Journal of Legal Education*, 50, 504-520.

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(3), 273-292

Hativa, N. (2000). Teaching Large Law Classes Well: An Outsider's View. *Journal of Legal Educational Researcher*, 50,95-111.

Hayden, P. T. (2000). Professorial Conflicts of Interest and Good Practice in Legal Education. *Journal of Legal Education*, 50, 358-375.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. Editorial Mcgraw-Hill.

Howard, T. & Aleman G. (2008).Teacher capacity for diverse learners. What do teachers need to know? EnM. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & D. K. E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education.Enduring Questions in changing contexts*(157- 174). New York: Routledge

Huberman, M. (1983).Recipes for busy kitchens. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4, 478-510.

## I

Imbernón, F. (2000). Un Nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 37-46.

Imbernón, F. (2009) Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de formação de profesores*, Vol. 1, n. 1, 31-42

Isaza Restrepo, A. (2005). Clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de Medicina. De la teoría a la evidencia. *Revista de Estudios Sociales*, 2083-91.

Issa El Khoury, H. (1996). Sobre la enseñanza del derecho penal. *Revista de Ciencias Penales*, 9.

Ilvento, M. C. ( 2003) Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación. La incidencia de las prácticas pre- profesionales. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili - Departament de Pedagogia



## J

Janssen, F. & Hullu, E. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching*, 14,115 - 127.

Jarillo Gómez, J. (2006). El profesor universitario ante la planificación de la docencia universitaria: el crédito europeo. *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, 4,1-23.

Jiménez-Chaves V.E. (2012) El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, Vol. 8, nº1, pp. 141-150.

Jover, G. & Thoilliez, B. (2010) Cuatro décadas de teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 1, 43-64

## K

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. *Learning and instructions*, 7,255-275.

Kennedy, M. (2002). Knowledge and Teaching. *Teachers and Teaching*, 8, 355 - 370.

Kessels, P. & Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational Researcher*, 25,17-22.

Kift, S. (2004). A tale of two sectors: dynamic curriculum change for a dynamically changing profession. *Journal of Commonwealth Law and Legal Education*, 2,5-22.

Klein, H.& Myers M. (1999).A Set of Principles for Conducting and Evaluating Interpretive Field Studies in Information Systems. *MIS Quarterly*, 23,67-93.

Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Kornblit, A. (2004). Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Biblos.

Krull, E., Oras, K. & Sisask, S. (2007). Differences in teacher's comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1038-1050.

Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teacher's expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.

## L

Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Lederman, N. G. & Gess-Newsome, J. (1999). Reconceptualizing Secondary Science Teacher Education. Examining pedagogical content knowledge. Gess-Newsome, J. & Lederman, N. G., (Eds.). Boston: Kluwer, 199-214.

Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19, 18-25.

Lenguas, A. M. et al. (2003). Corrientes en la formación de odontólogos en América Latina. *Revista de Ciencias Clínicas*. México, Vol. 4, N.º 1, 53-54.

Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in Schools*. New York: Teachers Collage Press.

Lieberman, A. & Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(03), 285-298.

Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 1-25.

López, D. (2009). Investigar en Educación. Guía Práctica. XV JENUI. Barcelona. Disponible:<http://jenui2009.fib.upc.edu>

Lopez Ruiz, J. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. *El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.

López Viudes, M., Mariño Fernández, S. & Escalante Saiach, J. (2009). Evaluar para integrar los contenidos en un curso: el caso de la asignatura. Modelos de Simulación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9.

Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press

Loughram, J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal Teacher Education*, 53, 33-43.

Loughran, J., Mulhall, P. & Berry, A. (2004). In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. *Journal of Research in Science Teaching and Learning*, 41, 370-391.

Lucarelli, E. (2004). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12.

Lucarelli, E. & Finkelstein, C. (2012) Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 35, 17-32,

Lueddeke, G. (2003). Professionalising Teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in higher education*, 28, 213-228.

## M

Machialora de Sigal, V. (1998). Estudio sobre el pensamiento del profesor: el conocimiento práctico profesional. *Ensayos y Experiencias. El maestro que aprende*, 4, 18-33.

McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.

Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En Dordrecht. J. Guess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (95-132). The Netherlands: Kluwer

Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. Guess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education* (95-132). London: Kluwer Academic Publishers.

Maidana, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional: ese proceso eje temático: la institución y los actores*. Trabajo presentado en el Cuarto Encuentro Nacional y Primero Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán, Argentina.

Manjón Esteban, A. (2011) La imagen social del oficio de historiador. *El Futuro del Pasado*, nº 2, pp. 283-311.

Manzo Rodríguez, L., Alfonso Sánchez, I., Armenteros Vera, I., Farías Rodríguez, V., & Rodríguez Orozco A (2006). BIG 6™: Un modelo para la búsqueda y organización de la información. Estudio de un caso. Las competencias docentes en las carreras de medicina. *Acimed* 14.

Marcelo, C. (1992) *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, CIDE, Madrid.

Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. En L. Montero & J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del Profesorado*(pp. 151-185). Santiago de Compostela: Tórculo, I

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19,101-144.

Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5,1-17.

Marcelo, C. (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Ponencia o trabajo presentado en el Cuarto Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita, Venezuela.

Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. G. d. T. s. P. D. Informe elaborado para PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina), y presentado el 23 de noviembre en el seminario "Políticas para integrar a los nuevos profesores en la profesión docente".

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33,27-38.

Marcelo, C. (2008). *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Profesores principiantes e inserción a la docencia*.

Marcelo, C. (2008). *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo García, C. (2009a). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 13,1-25.

Marcelo, C. (2009b). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo / revista de ciências da educação*, 8,7-22.

Marcelo García, C. (2011) La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 49-68

Marcelo García, C. & Estebaranz García, A. (2003). Marco General de investigación sobre la enseñanza en la universidad. En C. M. Ruíz (Ed.). *Enseñanza y Aprendizaje en la educación superior*. (pp. 7-26) Barcelona: Octaedro

Marcelo García, C. ; Yot Domínguez, C. ; Sánchez Moreno, M. ; Murillo Estepa P. & Mayor Ruiz, C. (2011a) Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*. Vol 15. Nº2, 181-198

Marcelo, C.; Yot, C. y Mayor C. (2011b) «Alacena»: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria *Comunicar*, nº 37, v. XIX, 2011, *Revista Científica de Educomunicación* , 37-44

Marcelo, C et al (2014) Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363. Enero-abril 2014 in press

Marín, V. (2005). *El conocimiento y la formación del profesorado universitario*. *Ágora digital*, 1-11

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41,3-11

Marks, M., Wood. T., Nuth, J., Touchie, C., O'Brien, H. Dugan, A. (2008). Assessing Change in Clinical Teaching Skills: Are We Up for the Challenge? *Teaching and Learning in Medicine* 20, 288 - 294.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero. (Eds.). *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Martínez Sánchez, A. (2000). *El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social. El estudio de casos: para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.

Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.

Mayor Ruiz, C. (1995) Aprender a enseñar en la universidad: Un estudio de caso de las condiciones profesionales y formativas del profesorado universitario. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla

Mayor Ruíz, C. (2003). Dinámicas formativas para la docencia universitaria EnC. M. Ruíz (Ed.). *Enseñanza y Aprendizaje en la educación superior*. (181-207). Barcelona: Octaedro

Mayor Ruiz, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Mayor Ruíz, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. EnC. C. Marcelo(Ed.). *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Mc Ewan, H. (1997). The function of Narrative and research on teaching. *Teaching and teacher education*, 13, 85-92.

Medina Moya, J. L. y Jarauta Borrascas, B. (2013) Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013, 600-623

Medina Carrera, A. y Martín, C. (2009) La profesionalización en la formación de odontólogos: una visión desde la didáctica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, vol. 8, núm. 3.

Medina Rivilla, A. (2001). Los Métodos en la enseñanza universitaria. EnA. G.-V. Muñoz-Repiso (Ed.). *Didáctica Universitaria*.(pp. 155-198). Madrid: La Muralla.

Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011) Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista historia de la educación latinoamericana*. Vol. 13 No. 17, 119-138

Mena Marcos, J., Sánchez, E.& Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching*, 14,195-114.

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas. Lecciones de Enseñanza-Aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.

Menges, R. J., & Austin, A. E. (2001). Teaching in higher education. *Handbook of research on teaching*, 4, 1122-1156.

Merelo, J., Tricas F.& Escribano Otero, J. (2008). Docencia 2.0, ¿Universidad 2.0? *ReVisión*, 1.

Merelo-Guervós, J., Tricas, F.,& Ruíz, V(2009). Los Wikis. *ReVisión* 2(2).Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática. España.(estas citas no me dan para ninguno de las tabulaciones. me faltan datos)

Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C. (1993) *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: GID

Miró, J. (2008). "De la alquimia a la química." *ReVisión* 1(2).Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática. España.

Miró, J. (2009). "¿Qué interesa a nuestros alumnos?" *ReVisión* 2(1).Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática. España.(estas citas no me dan para ninguno de las tabulaciones)

Monereo, C. y Badía, A. (2011) Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. C. Monereo y J.I. Pozo. *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Morales Peláez, M. ; Vega Molina, L.D.; Zárata Arguedas, M. (2010) Aprender la historia: de las operaciones infralógicas al pensamiento formal,



*Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado*, Volumen 10, Número 1, 64 – 84.

Morine-Dershimer, G. & Kent., T. (1999). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Content Knowledge. Examining Pedagogical Content Knowledge. En J. GESS-NEWSOME & N. LEDERMAN (Eds.), *The Construct and its Implications for Science Education* (pp.21-50). London: Kluwer Academic Publishers

Munby, H., Russell, T. & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. V. Richardson. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 877-904). Nueva York: AERA.

Murillo Rivera, M. (2006). Explorando el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el área de la programación de computadoras. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6

## N

Nam-Hwa, K. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 478-498.

Narro Robles, J. (2004). Sobre la calidad de la educación médica *Revista Fac Med UNAM*, 47,92.

Nasri, N. M., & Yusof, Z. M. (2011). Personal constructs: Novice and expert science teachers concerning teacher function. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2823-2826.

Navarrete Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 143-171.

Neiman, G; Quaranta, G. (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa

Nieto, A. (2005). La enseñanza académica del Derecho. *Lex Nova*, 41, 13.

## O

Oliverz, C. F., Zapata, S., & de Doña, M. G. (2009). Aprender a trabajar juntos con metodología lucoa: Una experiencia en la enseñanza de técnicas de testing de software. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, (2), 161-166.

Olson, J. (1992). *Understandig Teaching*. USA:Open University Press.

Oosterheert, I.& Vermunt J. (2003). Knowledge Construction in Learning to Teach: the role of dynamic sources. *Teachers and Teaching*, 9, 157 - 173.

Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 339-354.

Ortiz Ortiz, S. (2004). Educación jurídica y posgrado en México. *Derecho y cultura*, 14-15,55-68.

## P

Palacios Gutiérrez, M. & Quiroga Lagos, P. (2012) Percepción de los estudiantes de las características y comportamientos de sus profesores asociados a una enseñanza clínica efectiva. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 1, 73-87

Pareja, C., Andeyro, A.&Ojeda, M. (1994). *Introducción a la Informática*.Madrid: Complutense.

Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284.

Pasquinelli, L. & Greenberg,L. (2008). A Review of Medical School Programs That Train MedicalStudents as Teachers (MED-SATS). *Teaching and Learning in Medicine*, 20, 73 - 81.

Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M. & McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36, 277 - 289.

Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Dykinson.

Pérez Gómez, Á. I. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes.

*Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, 37-60

Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires: Docencia-Fundación Hernandarias.

Ponce-De León, M. (2004). Tendencias actuales en la enseñanza de la Medicina. Estrategias del aprendizaje en medicina. *Gaceta Médica Mexicana*, 140, 305-306.

Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Porlán, R., Martín del Pozo, R., Toscano, J. & Rivero García, A. (2001). *La relación Teoría-Práctica en la formación del profesorado*. Sevilla: Díada.

Poveda, J. & Iciar, E. (2006). Innovación Educativa en la Enseñanza de Medicina y de los Estudios Sanitarios y Pedagógicos Observación Integral del Desarrollo Humano (OIDH). *Medicina Naturista*, 10, 538-545.

Pozo, J. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y Experiencias Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*, 6, 9.

Pozo, J. & Gómez Crespo, M. (2000). *Aprender y Enseñar ciencia*. Madrid: Morata.

Puig, G. V. (2008). Legal Ethics in legal education: a review and critique of angloamerican approaches and methods. *Journal of Commonwealth Law and Legal Education*, 6, 5-17.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de investigaciones Sociales.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good, y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza de los profesores I* (219-309). Barcelona, España: Paidós

## Q

Quijano, M. (2004). Enseñanza de la medicina. Equilibrio entre la tecnología de punta y lo tradicional. *Revista Fac Med UNAM*, 47, 91-92.

## R

Ramírez Rubio, B. (2008). La identidad profesional desde la profesión y profesionalización de los docentes de educación media superior *Perspectivas docentes*, 36,5-20.

Ramsdem, P. (1993). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.

Reid, A., Abrandt Dahlgren M. et al (2011). Professional Identity: How Is Professional Identity Developed? .From Expert Student to Novice Professional Springer, Volume 99.

Reilly, P. (2005). Teaching Note. Teaching Law Students How to Feel: Using Negotiations Training to Increase Emotional Intelligence. *Negotiation Journal*, 21, 301-314.

Riera i Romani, J. & Civís i Zaragoza, M. (2008) La pedagogía profesional del siglo xxi. *Educación XX1*. 11, 133-154

Riesco Albizu, M. & Cernuda del Río, A. (2010). Motivación del interés por la Historia de la Informática a través de una actividad extracurricular. *ReVisión*, 3(1).

Riviére Gómez, A. (1992) Historia, historiadores e historiografía en la Facultad de Letras de la Universidad de Madrid (1843-1868). Tesis Doctoral.

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Geografía e Historia.  
Departamento de Historia Contemporánea

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza*. Madrid: Visor.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Alhibe.

Rodríguez Rojo, M. (2000) Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 39, pp. 119-130

Rozman, C. (1993). La enseñanza de la medicina, ¿debe cambiar de modelo? *Medicina Clínica*, 100, 3-5.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

## S

Salas Minor, E. (2008). Siete pecados capitales en la enseñanza del derecho. *IUS Doctrina*, 7, 1-28.

Samuelowicz, K. & Bain J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.

Sánchez Delgado, P. (1991) El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (2), 309-322.

Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Sanjurjo, L. C., Alcalá, M. T. et al (2010). Simposio Autorganizado "La formación en la Práctica Docente como espacio de Integración de conocimientos y de aportes Interdisciplinarios. Dispositivos de Formación Inicial y de Desarrollo Profesional". VI Congreso Iberoamericano de docencia Universitaria. Lima, Perú.

San Martín Cantero, D. & Quilaqueo Rapimán, D. (2012) *Habitus* profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*. vol. XXXIV, núm. 136.

Sayago, Q., Beatriz, Z., Chacón Corzo, M. A., & Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(042).

Schempp, P. G., Tan, S., Manross, D., & Fincher, M. (1998). Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 9-20.

Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24,1317-1332.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in Action*. New York: Basic Books

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (Traducido al español en 1992).

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Serna de la Garza, J. M. (2004). Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 27, 1047-1082.

Shagrir, L. (2010). Professional development of novice teacher educators: professional self, interpersonal relations and teaching skills. *Professional Development in Education*, 36, 45 - 60.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57(1): 21 Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9,2005.

Shulman, L. (1988b). The dangers of dichotomous thinking in education. P. P. Grimmet & G. L. Erickson (Eds), *Reflection in teacher education*. (pp 31-38). Nueva York: Teachers College Press.

Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching*, 13, 377 - 397.

Sørreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching*, 12, 527 - 547.

Soto Quintana, M. & Reyes, L. (2008). Modelo didáctico integrador de las Ciencias de la Salud. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 5, 141-161.

Stake, R. (1994) "Case Studies", en Denzin N. y Lincoln, Y. et al., *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.

Stake, R. (2007) *Investigación con estudios de caso*. Madrid, Morata.

Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36, 131 - 148.

## T

Tagliavia López, A. (2004). Reflexión acerca de la enseñanza del derecho en España. Saberes. *Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, 2, 1-4.

Tamir, P. (2005). Conocimiento Profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 9, 9. Trad. de P. S. de Vicente Rodríguez. Publicado originalmente en *Teacher and Teaching Education*, 7, 263-268.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Tejerina, M.E.; Ríos, M.E.; Carrizo, K. (2008) Historia actual y enseñanza: el decir de los Contenidos. *Historia Actual Online* Núm. 15, 187-196

Tomàs Folch, M. ; Castro Ceacero, D. y Feixas Condom, M. (2012) Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (1), 343-367

Tom, & Valli, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. En W. R. Houston & J. W. S. M. Haberman (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education*.(373-392).Nueva York: MacMillan

Trigwell, K. (2002). Approaches to teaching design subjects: a quantitative analysis. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1, 69-80.

## U

Uribe Castro, G. (2003) Algunos aspectos de la enseñanza de la Historia en la universidad, *Páginas Revista Académica e Institucional de la UCPR*, nº 65 , 25-33

## V

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del Formador*.Málaga: Aljibe.

Vaillant, D., Marcelo, C. (2009) *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*, Narcea Ed., Barcelona

Valbuena Ussa, E.O. (2011) Hipótesis de progresión del conocimiento biológico y del conocimiento didáctico del contenido biológico. Parte I: referentes teóricos. *Tecné, Epistemé y Didaxis*, No 30. 30-52

Van-Dried, J.; Veal, W. and Janssen, F. (2001). Pedagogical contentknowledge: an integrative component within the knowledge base for teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17, 979-986.

Vaughn, L. M. & Baker, R. C. (2008). Do Different Pairings of Teaching Styles and Learning Styles Make a Difference? Preceptor and Resident Perceptions *Teaching and Learning in Medicine*, 20, 239 - 247.

Velado Guillén, F. & García García, E. (2001). Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 673-688.



Velázquez Elizarrás, J. C. (2006). Orientaciones básicas acerca de la enseñanza del derecho internacional. Ciencias Políticas y Sociales. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, VI, 831-869.

Villa Lever, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 63-77.

Villar Angulo, L. M., De Vicente Rodríguez, P & Alegre de la Rosa, O (2005). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Pirámide.

Violato, C. & Hecker, K. (2007). How to Use Structural Equation Modeling in Medical Education Research: A Brief Guide. *Teaching and Learning in Medicine*, 19, 362 - 371.

## W

Wainerman, C. & R. Sautu: La trastienda de la Investigación, Buenos Aires, Ed. de Belgrano.

Walsh, A., Armson, H., Wakefield, J., Leadbetter, W., & Roder, S. (2009). Using a Novel Small-Group Approach to Enhance Feedback Skills for Community-Based Teachers. *Teaching and Learning in Medicine*, 21, 45 - 51.

Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching*, 12, 509 - 526.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wilcox, J. (2000). Borrowing Experience: Using Reflective Lawyer Narratives in Teaching. *Journal of Legal Education*, 50, 213-239.

Wilkins, C.; Busher, H.; Kakos, M.; Mohamed, C. y Smith, J. (2012): Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times, *Professional Development in Education*, 38:1, 65-77

Wilson, S.M.; Shulman, L.S. y Richert, A.E. (1987) "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching, en J. Calderhead (Ed.): Exploring teachers' thinking. Casell, London, 104-124.

Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza*. España: Paidós.

Wolcott, H. F. (1992). *Posturing in Qualitative research. The handbook of Qualitative research in education*. E. L. M. y. J. P. M.D. LeCompte. Nueva York: Academia Press.

Woolhouse, C. & Cochrane, M. (2010). Now I think of myself as a physics teacher: negotiating professional development and shifts in self-identity. *Reflective Practice*, 11, 607 - 618.

## Y

Yaxley, B. (1991). *Developing Teachers' theories of teaching. A touchstone approach*. London: The Falmer Press.

Yin, R. (1994) *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

Young, J. y Erickson, L. (2011) Imagining, Becoming, and Being a Teacher: How professional history mediates teacher educator identity, *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 7:2, 121-129

## Z

Zambrano Leal, A. (2005) Philippe Meirieu. Trayecto y formación del pedagogo. *EDUCERE*. Año 9, Nº 30, pp. 431- 442

Zeballos, M. (2008). Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina en *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. C. C. Marcelo. Barcelona, Octaedro.

Zwarta, R. C., Wubbels, Th., Bolhuis, S. & Bergena, Th. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 982-1002.