

Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 95-123

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 29-10-2014

Fecha de aceptación: 21-01-2015

Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples.

Knowledge and university teaching practice: between the base profession and disciplinary research. Multiple case study.

Patricia B. Demuth Mercado

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

Patricia B. Demuth Mercado

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

Resumen

En el estudio de casos múltiples que presentamos, abordaremos los diferentes estilos didácticos que pudimos reconstruir con profesores universitarios experimentados y principiantes de dos departamentos: Ciencias de la Educación y Odontología de la Universidad Nacional del Nordeste, en Argentina.

Hemos trabajado desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, pretendiendo la comprensión del conocimiento de los profesores y su relación con las propuestas didácticas. Se eligió como estrategia metodológica al estudio de casos, cuyos instrumentos de recogida de la información

Abstract

This work deals with a diversity of didactic styles that we could reconstruct together with experienced university teachers and beginners teacher who belong to the departments of Education and Odontology at Universidad Nacional del Nordeste in the North-East of Argentina. We have worked from a qualitative approach and an interpretative paradigm, trying to comprehend not only the teachers' knowledge but also their relationship with their didactic proposals. Multiple case studies were chosen as a methodological strategy while the instruments were thorough interviews, lesson observations as well as the

fueron entrevistas en profundidad; observaciones de clases no-participantes, y aportes de los materiales profesionales y curriculares de los sujetos.

Entre las principales conclusiones señalamos cómo los diferentes estilos docentes se configuran a partir de las culturas profesionales dentro y fuera del contexto universitario, condicionadas éstas por el contexto social-regional. Los docentes estudiados pensaban y desarrollaban sus propuestas didácticas en vistas a las posibilidades y características profesionales de la región, y a las propias concepciones sostenidas a partir de su pertenencia a culturas profesionales determinadas.

La relevancia de estas conclusiones se evidencia al poner en discusión un aspecto distintivo de la docencia universitaria: la posibilidad de doble pertenencia profesional del profesorado: a la universidad como docentes, y como profesionales liberales, por fuera de la misma; y la influencia en las propuestas docentes en la formación inicial.

Palabras clave: profesor de universidad, conocimiento profesional docente, conocimiento didáctico del contenido, ciencias de la educación, odontología, estudio de casos.

professional and curricular contribution of the teachers.

Among the main conclusions, we pointed out the way in which the different teaching styles could adjust from the professional cultures both inside and outside the university settings, which were, at the same time, conditioned by the social and regional contexts. The teachers under study thought and developed their didactic proposals in view of particular professional possibilities and characteristics of this region beside their own conceptions, which were held upon their specific professional cultures. These conclusions are outstanding because we could determine, discuss and analyse a particular aspect of the university teaching: the possibility of the double professional belonging of the teacher to the training career not only inside the university but also as individual professionals outside it; together with the personal teaching influences of the initial studies.

Keywords: university teacher, teachers' professional knowledge, pedagogical content knowledge.

Introducción

Investigar para la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de profesores universitarios implica desentrañar procesos de tramas complejas en los que interactúan concepciones y conocimientos formales y sistemáticos; prácticos y normativos, difíciles de analizar sin realizar movimientos de análisis y síntesis permanentes. El objeto de estudio "Conocimiento Profesional Docente" (CPD), es, en sí mismo, un objeto complejo, variado y polimorfo, que acotado al nivel superior universitario demanda numerosas adecuaciones, dada su trayectoria en la investigación educativa en otros niveles del sistema educativo.

En este sentido, el contexto universitario, se caracteriza por una variedad de colectivos profesionales y disciplinares, con tradiciones, culturas y estilos diferentes, atravesados por aspectos que recorren dimensiones personales, grupales, didácticas,

institucionales, sociales y valorales, generando “formas” particulares de entender y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de una profesión. Es por ello que, a partir de la noción de CPD podemos delinear las múltiples formas en las que se manifiesta, en el discurso y en la práctica de los profesores, infiriendo diferentes estilos de enseñanza de las disciplinas en el nivel.

Esta variedad de colectivos es la que pretendimos estudiar al momento de proyectar la investigación y que ahora pasaremos a presentar. Seleccionamos para esta presentación¹ dos departamentos con tradiciones y características diferentes de la Universidad Nacional del Nordeste² en Argentina. Los departamentos son los de Ciencias de la Educación y Odontología, cuya elección se relaciona con características particulares reconocidas institucionalmente: la marcada trayectoria en docencia del Ciencias de la Educación, y la formación para el empleo en el departamento de Odontología.

Dadas estas particulares nos interesaba comprender cómo el conocimiento docente se podría ver afectado o condicionado por estas tradiciones, reflexionando sobre las diferentes influencias que podría llegar a “recibir” el conocimiento didáctico de profesores universitarios, de acuerdo con la tradición teórica y práctica de sus disciplinas, y de sus colectivos profesionales y educativos concretos; y cómo dichos condicionamientos repercutían en las propuestas de enseñanza y aprendizaje de los docentes en estudio.

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 et al, 2001; De Ketele, 2001; Cruz Tomé, 2003; De Miguel Díaz, 2003; Francis y Cascante, 2010); donde la docencia sigue detentando una *posición marginal (...) tanto en las prioridades institucionales como en el reconocimiento de méritos para la promoción personal de los académicos* (Zabalza, 2013).

Además, y dadas las características contextuales propias del nivel universitario argentino agregamos la función “profesional independiente”, quiere decir: por fuera del contexto universitario; ya que la gran mayoría de los profesores universitarios argentinos trabajan con dedicación simple (10hs semanales) en la universidad (Fernández Lamarra y Cópola, 2008), manteniendo en paralelo un desempeño profesional por fuera de su actividad docente.

Estas características nos llevan a sostener la existencia de un conocimiento profesional propio de la tarea o actividad docente y a considerar 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

¹ La investigación completa se realizó en el marco de una tesis para acceder en octubre del 2013 al grado de Doctor en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas de la Universidad de Sevilla. La misma fue dirigida por el Dr. Marcelo García y abordó aspectos del CPD y de la identidad profesional en cuatro casos de la misma universidad: Odontología, Cs. De la Educación, Historia e Informática.

² En adelante UNNE.

desarrollo paralelo que existe entre el “aprender a enseñar” y la actividad misma de enseñanza.

Esta 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 diferentes procedencia. Las interacciones entre características personales de los profesores, conocimientos producto de la participación en contextos disciplinares y educativos institucionalizados, sociales y culturales amplios y específicos condicionarían el desarrollo concreto del currículum, a la vez que dicho desarrollo nutriría y validaría los conocimientos docentes que se van generando (Barnett y Hodson, 2001), este proceso de “aprender a enseñar” en un contexto determinado nos ha llevado a tomar la decisión de estudiar tanto profesores experimentados como principiantes, vinculados a una misma asignatura, no sólo porque el equipo de asignatura es considerado un rasgo distintivo del nivel, sino también por la necesidad de observar esas particulares formas de interacción y formación del conocimiento docente y su práctica.

En este sentido, el estudio en profundidad del CPD, de sus procesos de construcción, de sus posibilidades de desarrollo y evolución, demanda la explicitación de determinados fundamentos en los cuales se asienta la investigación:

- 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 desde la que el conocimiento es concebido como una construcción socio-subjetiva y la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a los sujetos. Dicha construcción se desarrollaría de un modo situado en un escenario específico a través de negociaciones dentro de los límites de una comunidad y de manera provisional (Cf. Cubero, 2005). Estaría 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 universitario es entendido como un escenario sociocultural concreto en el que se construye dicho conocimiento situado (Levine, Resnik y Higgins, 1993 y Rodrigo, 1997 en Cubero, 2005:31).
- El CPD es un conocimiento complejo con fuentes y dimensiones diferenciadas. 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; Putman y Borko, 2000; Tardif, 2004; Hashweh, 2005). En el corazón de esta vigente línea de investigación encontramos al conocimiento didáctico del contenido (CDC), precisado últimamente como un atributo personal del docente, que es, a su vez, considerado como un conocimiento base y como una acción determinada; se lo entiende como el conocimiento detrás del razonamiento, necesario para planificar y para enseñar un tema en particular en una forma particular, por razones particulares, para estudiantes particulares y para mejorar los resultados de los estudiantes (Gess-Newsome y Carlson, 2013). Estas veces en la que aparece el término “particular” son vinculadas con la necesidad de que el CDC debe ser reconstruido específicamente con cada caso, con los objetivos específicos, el grupo de estudiantes concretos, y con el contexto específico de aprendizaje (Garritz, 2014).

Las permanentes revisiones y sostenimientos de esta línea de indagación de unos 30 años de desarrollo (Miller, 2007; Abell, 2008); las especificaciones que se le han ido agregando como ser la consideración de elementos vinculados a la dimensión afectiva (Park y Oliver, 2008); y las valiosas propuestas metodológicas para el estudio de su desarrollo (Loughran, Berry y Mulhall, 2012), dan cuenta de la vigorosidad del constructo.

- 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 (Sandín 2003:49). Desde este paradigma que fundamenta el 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.

Docencia Universitaria: un ámbito de confluencias

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 asignatura en la que se recorta ese determinado campo. Por lo tanto, no podemos desconocer su relación con la disciplina, y por ende, con los procesos de construcción del conocimiento en dicha disciplina.

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 reconocida, 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 formación docente universitaria (Escudero Escorza, 2003).

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 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).

A su vez, 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.

En este sentido, 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, que en las cuatro universidades estudiadas no existe equilibrio entre ambas funciones y que se debería tender hacia dicho equilibrio. Sostienen la existencia de un acuerdo prácticamente unánime en considerar que se valora y reconoce más la investigación que la docencia.

Ahora bien, nos preguntamos además si existe alguna otra relación entre estas funciones tan específicas del nivel el estudio. Y recuperamos un estudio de correlación entre la actividad de investigación y la docencia realizado en la Universidad Politécnica de Catalunya que intenta estudiarla desde la vinculación entre la evaluación favorable de sexenios de investigación y la evaluación docente que realiza la institución, en la que una de las fuentes es la opinión de los estudiantes a través de encuestas. Los autores concluyen que en líneas generales existe relación entre buenos investigadores y buenos docentes, pero que se evidencian marcadas diferencias en los ámbitos de conocimiento, en los que aparecen, por ejemplo, relaciones opuestas: profesores sin actividad de investigación con evaluaciones docentes favorables; por ende, concluyen, que la correlación no es tan fuerte en todos los ámbitos del saber (Berro et al, 2013).

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 reconocido que la estrategia privilegiada de la docencia universitaria es la exposición oral, aunque 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) en los 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).

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.

Para iniciar la mirada sobre lo disciplinar, retomaremos específicamente la obra emblemática de Becher (2001), sobre las disciplinas académicas y los personajes que las conforman, al entender que contribuye con la reflexión en torno a campos disciplinares diferenciados en el contexto universitario.

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).

Estableciendo relaciones entre los trabajos sobre docencia universitaria y los aspectos ligados al CDC recuperamos que los mejores profesores universitarios relacionan su conocimiento disciplinar con conocimientos contextuales, por fuera de la disciplina, en ocasiones en conexión con otras, y ayudan a desarrollar en los estudiantes, tanto el conocimiento sustantivo como sintáctico de la disciplina (Bain; 2007). Su conocimiento y concepciones profesionales (Magnusson, Krajcik y Borko, 1999) constituyen una red fuertemente constituida, quiere decir que esa construcción mantiene 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 (Medina Rivilla A., 2001: 156).

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*, los objetos de conocimiento y los sujetos se ven alterados por el contacto con alteridades disciplinares, con alteridades ideológicas y valorales (Atienza Merino; 2003: 123-137).

Es este proceso de transformación en el que se vería inmerso el docente más experimentado, en el que se arriesga y, a la vez se transforma él y transforma su disciplina. En esta dirección, queremos destacar una reciente investigación de Medina Moya y Jarauta Borrasca (2013) sobre el conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios 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.

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 con 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 de sus conclusiones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido relevantes para nuestro propio trabajo:

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

Estrategia Metodológica

El estudio de casos como estrategia metodológica es un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales (Neiman y Quaranta, 2006: 220). En esta ocasión trabajamos desde un estudio de casos múltiples como un sistema integrado (Stake, 2007: 16), compuesto por estudios individuales, quiere decir, por unidades de análisis (Rodríguez Gómez et al, 1996), que comparten características comunes y que si bien los estudiamos en su singularidad, luego, a partir de ellos, construiremos ciertas caracterizaciones un tanto más generales, propias del sistema más amplio.

Concretamente, este caso múltiple abarcaba la construcción del conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios experimentados y principiantes, miembros de los Departamentos de Ciencias de la Educación y Odontología de la UNNE; y sus derivaciones hacia propuestas de enseñanza y aprendizaje concretas, configurando estilos docentes particulares, para la comprensión del fenómeno desde su naturaleza típica en el contexto en los que se identificaron dichos casos. 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.

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: documentos personales y curriculares, las entrevistas semi-estructuradas y la observación de clases no-participante.

La selección de los casos se realizó a partir de la consulta a informantes clave y de la definición de criterios establecidos *a priori*. Seleccionamos profesores de asignaturas pertenecientes al trayecto específico de las carreras correspondientes, que sean, al momento del estudio, profesores titulares o adjuntos experimentados, con más de 10 años de antigüedad en la docencia universitaria, que estén a cargo de una asignatura y cuenten dentro de su equipo docente con profesores principiantes con menos de 5 años de antigüedad en la docencia universitaria. Por último, y como criterio excluyente: la disponibilidad y apertura para formar parte de la investigación.

La cantidad de profesores que conforman los casos de Ciencias de la Educación y Odontología fueron 6, 4 experimentados, con un promedio mayor a los 20 años de antigüedad docente en el nivel universitario; y 2 principiantes con menos de 5 años de antigüedad al momento del estudio.

Iniciamos la caracterización de los departamentos con el de Ciencias de la Educación, que pertenece a la Facultad de Humanidades de la UNNE. Las docentes son profesoras de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de 5 años de duración.

La profesora experimentada tiene al momento de la recolección de los datos 25 años de antigüedad en la docencia. Lleva adelante una asignatura vinculada al análisis institucional que se ubica en el 3er año del profesorado y la licenciatura. Cuenta en su equipo con una profesora principiante a cargo del desarrollo de los trabajos prácticos, con 2 años de antigüedad en el nivel, al momento del estudio.

Por otro lado, el Departamento de Odontología Rehabilitadora pertenece a la Facultad de Odontología de la UNNE. La carrera de Odontología tiene una duración de 5 años. Los profesores experimentados tienen al momento del estudio un promedio de 16 años de antigüedad en la docencia universitaria. Y cuentan dentro de su equipo con una profesora principiante también en su segundo año de docencia en la universidad.

En líneas generales el proceso de recolección de los datos se realizó en un período de 11 meses, durante los cuales se efectuaron entrevistas informales de aproximación con los directores de carrera o profesores informantes clave, de carácter informativo, entrevistas iniciales y de profundización (3 por cada sujeto), numerosas micro entrevistas del ciclo de recogida de la información antes y después de las observaciones no participantes (esto último, con la mayoría de los sujetos). Las entrevistas iniciales y de profundización tuvieron una duración promedio entre 70 y 90 minutos; las micro-entrevistas tuvieron un promedio de 15 minutos; ambos tipos fueron grabados digitalmente. A su vez, se realizaron las observaciones de clases no-participantes durante

un ciclo didáctico, que iba desde el inicio de un tema nuevo hasta la evaluación sumativa próxima. En promedio, se observaron las clases durante dos meses de dictado.

El proceso de análisis consistió en la segmentación del corpus de datos de cada una de las entrevistas, y de las observaciones de clases: codificación y categorización de unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación a partir de la construcción conjunta con un sistema categorial. Luego se procedió con la interpretación de datos, las múltiples comparaciones de las unidades de análisis (profesores) y por último la caracterización general de cada caso.

El proceso de construcción del Sistema de Categorías se inició junto con la construcción del encuadre referencial y se finalizó junto con el análisis de los fragmentos, en un proceso de retroalimentación permanente.

Dado el interés por comunicar aspectos trabajados en la investigación respecto de la adecuación de las características del conocimiento profesional docente al nivel universitario, nos parece relevante describir las dimensiones y categorías de análisis identificadas.

En cada uno de los casos incrustados hemos realizado un análisis de las categorías pertenecientes a las cuatro dimensiones de manera diferenciada, para luego establecer las relaciones con las categorías.

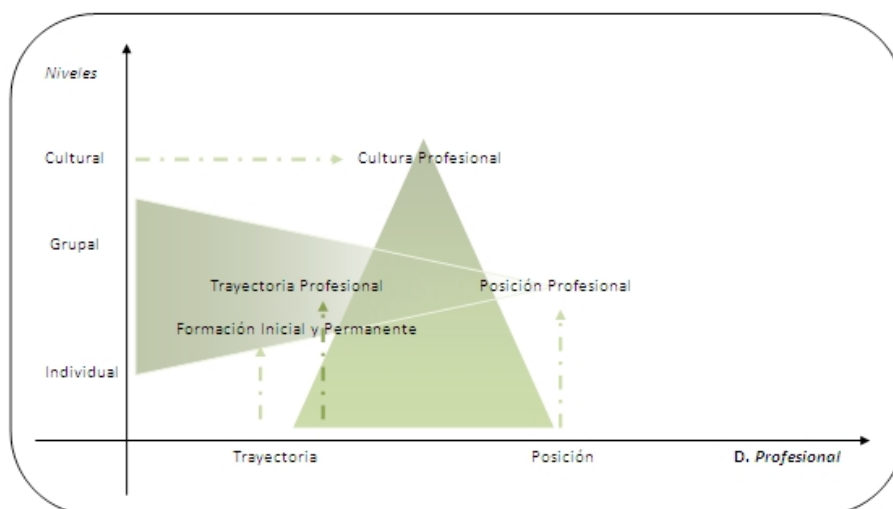


Figura n.1. Relaciones entre las categorías de la dimensión “profesional liberal”, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional.

Todas las dimensiones han sido caracterizadas desde los 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; 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 conocimiento y la práctica docente, teniendo presente el objetivo de comprender cómo

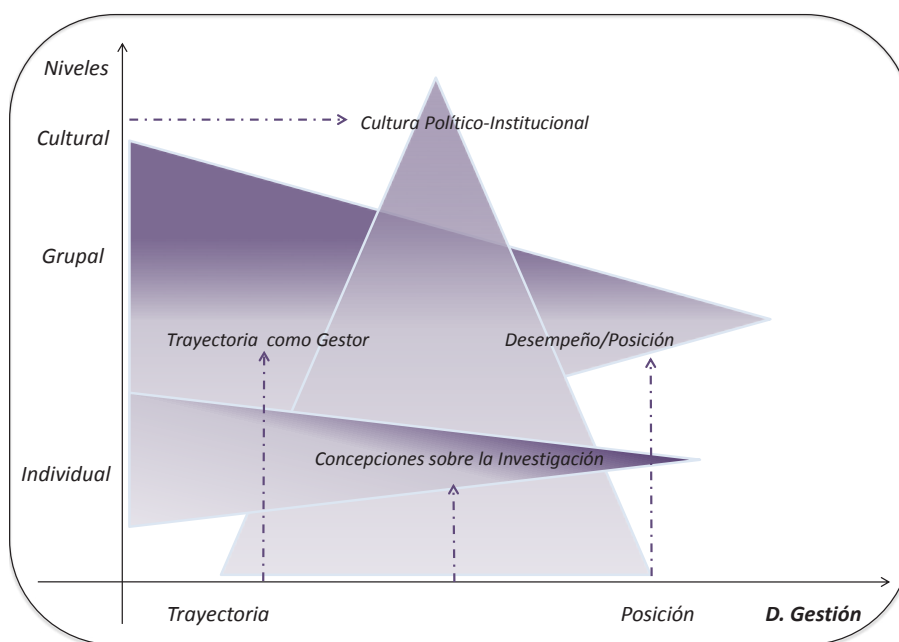


Figura n.3. Relaciones entre las categorías de la dimensión gestión, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional

Por último, hemos dejado la dimensión docente al ser la más extensa, fue trabajada desde las categorías generales y las sub-categorías pertenecientes a los componentes del CDC.

Los desarrollos teóricos mencionan que la docencia es la menos valorada e incentivada de las actividades del profesorado universitario, hasta ser considerada, en ocasiones, como una carga. También se caracteriza al profesorado, como falto de formación sistemática en la misma, cuestión que pudimos apreciar en el análisis y que ahondaremos en el apartado de discusión de resultados dado que presenta muchos matices de acuerdo a los casos en estudio.

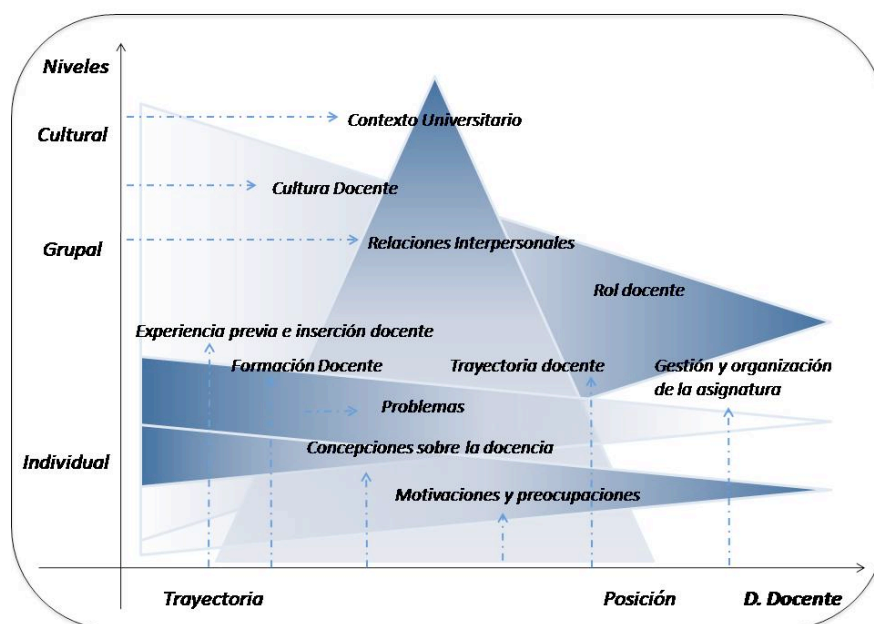


Figura n.4. Relaciones entre las categorías de la dimensión docente, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional

Análisis de los casos en estudio

El caso de Ciencias de la Educación

Recordamos que el caso está constituido al momento del estudio, por dos miembros: una profesora titular, con 25 años de antigüedad en la docencia; y una auxiliar docente, a cargo de trabajos prácticos, con dos años de docencia universitaria al momento del estudio.

La dimensión “Profesional”: sus rasgos, formación y actualidad

En el caso de Cs. de la Educación la dimensión profesional por fuera del contexto universitario está escasamente desarrollada por cuestiones vinculadas a las características del mismo contexto. 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.

Además, ninguna de las dos docentes entrevistadas ha tenido una formación inicial 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 su formación de posgrado también está vinculada al campo de la Educación.

En ninguna de las dos pudimos identificar trayectorias o situaciones profesionales ligadas a ámbitos empresariales o no formales.

La dimensión “Investigación”

Respecto de la “Cultura Académica” en torno a la investigación nos cuentan cómo fue cambiando con el correr de los años la importancia de esta función docente. Identifican 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. La docente más experimentada, 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. Sus referencias hacia la cultura académica se centran en el colectivo nacional e internacional que trabaja la misma línea de investigación. En el caso de principiante, 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. 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 en su tesis de grado.

Esta reflexión es sumamente importante para nuestro análisis ya que implica un tipo de vinculación con la docencia que no encontraremos en el otro caso de la docente principiante: al ser investigación sobre el propio fenómeno educativo, la misma aporta a la docencia, desde sus inicios, la posibilidad de interpretar el aula, desde la propia teoría generada en el campo de la investigación educativa. 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.

La docente más experimentada 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 las instituciones educativas, objeto de estudio de la asignatura. Sin embargo las vinculaciones no pudieron concretarse. La profesora titular posee efectivamente una 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 una de las provincias donde se asienta la universidad. Sin embargo, 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 principiante aún no ha desarrollado ninguna experiencia de gestión al momento del estudio.

La dimensión “docente”: características generales y aprendizaje profesional

-Los contextos y las relaciones

Observamos cómo surge, en el caso de la docente más experimentada, 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 la principiante son escasísimas las referencias al contexto universitario amplio.

Las “Relaciones Interpersonales” tienen similitudes y diferencias entre las dos profesoras, vinculadas a las referencias a pares en el desarrollo profesional, en el caso de la profesora titular, y la referencia a modelos docentes más experimentados en el caso de la profesora principiante.

Sin embargo, más allá de esta referencia a modelos, esta profesora principiante nos muestra de una manera muy clara, los procesos de reflexión sobre su práctica 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 única 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.

-Los inicios y su rol actual

Ambas profesoras se iniciaron en el campo educativo tanto en la universidad como en el nivel medio, y en el nivel superior no universitario, inclusive. En el contexto universitario, la profesora principiante 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, además de sus tareas de investigación que lleva adelante como becaria.

Si bien como profesora a cargo, la profesora experimentada se ocupa de los desarrollos “teóricos” y la profesora principiante de los “prácticos”, la asignatura tiene una modalidad de trabajo en la que todo momento se están vinculando ambas dimensiones del conocimiento. Esto se pudo trabajar concretamente desde las observaciones de clases.

Observamos cómo las relaciones interpersonales influyen en el rol docente, se relacionan con la cultura docente y llega a la trayectoria en investigación para la principiante; generando aprendizajes fundamentalmente por imitación. Por otro lado, en el caso de la adjunta, también podemos observar, aunque en menor medida, relaciones con la Cultura docente universitaria, y el contexto universitario más amplio. 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. Y cómo esta influencia disminuye con la experiencia, ampliándose hacia relaciones interpersonales externas a los contextos específicos, de alcance nacional e internacional.

Análisis de los componentes del CDC desde el planteo de la “asignatura”

-El contexto específico en el que se inscribe la materia

La profesora titular, vincula sus reflexiones con el contexto específico de la asignatura, y las relaciones de poder que se van tejiendo al interior de este colectivo docente. Respecto de las relaciones interpersonales, la primera diferencia entre ambas profesoras tiene que ver con la influencia y procedencia de las relaciones interpersonales que reconoce la docente principiante respecto de las decisiones curriculares. Sobre todo, vinculadas a personas ligadas a la asignatura y especialmente a la titular, en las decisiones en torno a la selección y organización de los contenidos y a la definición de estrategias didácticas. Cuando 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, la titular 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.

-La caracterización disciplinar y las relaciones con la asignatura

Observamos en las clases y en el programa de la asignatura que 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. Comentan 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 titular 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: la investigación y el análisis institucional para la mejora de la práctica docente.

- Relaciones Internas de los Conocimientos y concepciones curriculares con las demás categorías

Si bien la docente con mayor experiencia plantea de manera más desarrollada los conocimientos y concepciones curriculares, ambas vinculan los objetivos de aprendizaje con 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 la principiante vinculándola a las relaciones interpersonales, desde las que se toman las decisiones de selección y organización. La titular, 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.

Respecto de las estrategias didácticas, también observamos en la principiante las referencias a las relaciones interpersonales y los aprendizajes informales que influyen en su desarrollo. Se trabajan casos para el análisis, pueden ser escritos o audiovisuales, dada la decisión que tomó la titular de no ir a las instituciones educativas sino quedarse con los casos por las dificultades externas que se presentaban. En el caso de la titular, 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 la principiante mezcla estas percepciones con cuestiones propias de su trayecto como alumna.

El caso de Odontología

Recordamos que el caso de Odontología está 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 tres miembros experimentados de más de 20 años de antigüedad de promedio y una auxiliar docente, con menos de cinco años de docencia universitaria.

La dimensión “Profesional”: sus rasgos, formación y actualidad

Los cuatro profesores que conformaron el caso, hicieron mención a esta dimensión en las entrevistas realizadas a cada uno, y, como veremos más adelante, también la vincularon a la enseñanza de los contenidos en las clases observadas. Empezaremos a desarrollarla de lo general a lo particular, caracterizando en primer lugar a la “Cultura profesional”. 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 el individualismo en los modos 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. Tanto 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. 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.

Entienden al ámbito del consultorio como el ámbito que los mantiene activos, en diferentes medidas, tres de los cuatro profesores, mantienen la práctica profesional en sus consultorios, la profesora de más experiencia (más de 25 años de ejercicio profesional), 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.

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 y reconocen que ha cobrado un mayor impulso dadas las exigencias a nivel nacional de acreditar las carreras de odontología ante el Ministerio de Educación de la Nación.

Sostienen que en relación con el tipo de investigación que deberían hacer, no hay muchos temas clínicos que conjuguen la relevancia y cierta “facilidad” (metodológica) 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. 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 este contexto institucional.

Podríamos decir entonces, que la investigación en el campo está en sus inicios y condicionada por los contextos institucionales.

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 les hayan proporcionado aportes relevantes a la docencia, nuestro principal foco de interés. Como hemos podido observar, 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

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, sin embargo, comentan su percepción en torno a la escasa remuneración del docente universitario, y plantean como función del Estado la preocupación para mejorarla. También mencionan la escasa movilidad en la carrera docente, por la falta de cargos

En relación con la Cultura docente, los profesores en estudio reconocen la permanente actualización en materia disciplinar de los profesores de la facultad. Respecto del contexto, la docente principiante 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 ellas seleccionen. 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.

A los docentes más experimentados, la reorganización del plan de estudios los llevó como equipo de la asignatura a formar parte de otro departamento, con características diferentes, reflexionando sobre cómo ciertos principios pedagógicos se impusieron al momento de reorganizar la selección de los contenidos dada la influencia de estos contextos en los que participaron activamente.

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 universitario. 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 la principiante que las mismas se circunscriben a la asignatura, aunque ella admite tímidamente ir construyendo una posición propia. Reflexiona sobre la red de relaciones que se tejen dentro de la misma y cómo debió esperar en diferentes momentos la autorización a participar de las actividades docentes.

-La formación docente formal e informal

Los relatos sobre la formación docente formal son menores, sin embargo una diferencia notoria es que tres de los profesores, incluida la principiante, 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, aprecian 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. 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.

-Los inicios y su rol actual

Respecto de los inicios, todos refieren haber sido convocados por algún profesor de la carrera para trabajar como docente en su asignatura.

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 (principiante) colabora con las dos comisiones de trabajos prácticos. 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 con más experiencia al momento de desarrollar la “clase teórica” y al momento de la “clínica”. Al tratarse fundamentalmente de una práctica profesional integradora, los teóricos actúan como refuerzos, y la teoría necesariamente está vinculada a la práctica.

Análisis de los componentes del CDC desde el planteo de la “asignatura”

-El contexto específico en el que se inscribe la materia

La categoría “conocimiento y concepciones del contexto específico” es caracterizada en mayor o menor detalle en los diferentes sujetos. 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. 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

La Cultura Profesional 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.

En este caso, la cultura profesional, y las exigencias del ambiente ejercen influencia acerca de la dirección de los objetivos de aprendizaje de la asignatura. A su vez, 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. En este sentido, 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

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. Entre los objetivos del área disciplinar dentro de la odontología encontramos a la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de una pieza dentaria, y en un segundo lugar, y como un desarrollo relativamente reciente, nombran a la estética.

Un ítem interesante que distingue a la producción del conocimiento en esta disciplina, es que el mismo se encuentra atravesado fundamentalmente por intereses comerciales a nivel nacional e internacional.

Discusión de Resultados

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.

Con este encuadre referencial nos acercamos a los profesores, sus relatos y sus prácticas, 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.

En el caso de las principiantes podemos afirmar que los inicios de su conocimiento docente se encontraba en una etapa pre-profesional, inclinado por conocimientos que devenían principalmente 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 asignatura (Grossman, 1990; Mayor Ruiz, 1995); dando cuenta de la naturaleza eminentemente social de la cognición, en sentido amplio (Putnam y Borko, 2001), y del desarrollo de la cognición docente, en sentido estricto.

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.

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”. Lejos se encontraban los conocimientos pedagógicos generales y su sistematicidad, y por lo tanto, señalamos que el conocimiento que estaban construyendo era eminentemente idiosincrásico (Garritz, 2014).

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 y de investigación: en este sentido hemos observado cómo en el caso de ciencias de la educación, por ejemplo, los procesos de producción disciplinar guiaban lo que sucedía o debía suceder en las aulas; así como las reflexiones sobre la propia práctica, tanto para la docente experimentada como para la principiante. Sin embargo, odontología, aunque también estaba guiada por su contexto profesional planteaban procesos de aprendizaje más prácticos-profesionales hasta llegar a los objetivos deseados. Estas diferencias nos llevan a dar cuenta de la particularidad de los colectivos profesionales (Fourez, 2008), y su marcada influencia en la docencia en el nivel en estudio.

A su vez, todos los profesores poseían un conocimiento detallado de la estructura del plan de estudios. La diferencia entre las profesoras principiantes y los experimentados, era que las primeras 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, confirmando investigaciones precedentes que estudian la jerarquía de los cargos en la docencia universitaria como un rasgo de identidad propio del nivel (Feixas, 2002), que atraviesa los procesos de construcción del conocimiento profesional docente y por ende, sus prácticas.

Ahora bien, un contexto que sí estuvo presente en los profesores de Odontología, como en otros casos que hemos estudiado (Demuth, 2014), sean principiantes o experimentados, fue el contexto profesional, del cual se nutrían permanentemente para tomar decisiones, organizar o jerarquizar los contenidos. En oposición a esta presencia, vislumbramos la escasa influencia directa de la investigación propia, como componente central 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 sustantivos (Grossman, 1990). En la contracara, trabajamos con las profesoras de educación sobre la cultura académica y los contextos de investigación, con una marcada ausencia de la dimensión profesional por fuera de la universidad. Estos contextos, Cultura Profesional para Odontología y Cultura académica para Ciencias de la Educación, se materializaban en el aula en las figuras del “paciente” y en la figura del “analista-investigador”, donde los estudiantes eran llevados a esos contextos de “consultorio” o de “equipos de investigación e intervención” como estrategias de

aprendizaje de la asignatura. En este sentido, las estructuras disciplinares y los perfiles profesionales estarían actuando un papel central en las configuraciones didácticas de las asignaturas (Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013).

Por ello, determinados procesos de razonamiento y acción didácticos se veían limitados por las características que presenta la cultura docente constituida en los departamentos, y el estatus de sus roles como profesores. 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, limitados a profesores con más experiencia.

Concretando aún más este panorama, y haciendo jugar la variable “trayectoria/ posición” (Gewerc, 2001), 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 la discusión, 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, se reconoce que esta escisión fue más marcada en el caso de Odontología. Esta particularidad del nivel universitario, al menos en el contexto en el que nos movíamos, es la que nos hace observar, que el CDC de la principiante de Odontología 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. Por otro lado, la principiante del campo de la educación, pudo desarrollar conocimientos didácticos del contenido y sobre la práctica, a partir de procesos de reflexión asentados en la investigación educativa que llevaba adelante. Consideramos que este rasgo distintivo en una docente de escasos años de antigüedad en la docencia, podría estar evidenciando la importancia de la fuente de la investigación educativa, en el desarrollo del conocimiento profesional docente, al facilitar procesos de reflexión en los inicios de la docencia.

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.

Una nota similar en ambos casos, y que merece un breve tratamiento en este espacio, es la relación de la dimensión de “gestión” con la docencia; ya que aún con desarrollos sumamente valiosos en alguno de los sujetos, no se han podido establecer relaciones significativas con la práctica docente. Situación que nos lleva a plantearnos si la escasa vinculación tendrá que ver con los campos disciplinares estudiados, y si otros campos, quizás más vinculados a la administración o gestión de empresas podrían arrojar otros estilos y configuraciones del conocimiento docente.

Dicho lo anterior, podemos comprender con más claridad, el carácter idiosincrático de tales conocimientos y prácticas, la fuerte presencia de influencias contextuales que coadyuvan a diseñar, organizar y gestionar una asignatura en una carrera de formación profesional. 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 y práctica docente universitaria que atiendan estas particularidades e impacten beneficiosamente en el aprendizaje de las profesiones. Por último, y en este sentido, rescatamos la necesidad de recuperar como fuente formativa del conocimiento docente a la investigación educativa, desde los inicios de la docencia; a la necesidad de ampliar los canales de participación institucionales y curriculares de los docentes principiantes para fortalecer procesos de conocimiento y concepciones más amplios y complejos; así como el desarrollo en la toma de decisiones respecto de la selección y organización de la asignatura.

A modo de conclusión

Dando cierre a esta presentación, planteamos una serie de conclusiones que retoman aspectos trabajados en el marco teórico y metodológico, como también en los resultados y su discusión.

En primer lugar, queremos señalar la importancia de los diferentes contextos de influencia en la conformación del CDC y de la práctica docente en los casos de estudio. En este sentido, se han podido determinar factores contextuales, educativos y profesionales y de investigación, que condicionan e influyen en los conocimientos y prácticas docentes de los profesores. Estos conocimientos 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 en el conocimiento docente y su práctica, ya que nuestra profundización en estos contextos, nos permitió observar de cerca los procesos en, y desde, los cuales los profesores estaban construyendo y desarrollando su propio conocimiento docente: a partir de las reglas, imposiciones y posibilidades que les brindaba dicho entorno.

A su vez, observamos que las influencias de los contextos no son simétricas en todas las etapas profesionales por las que atraviesan los sujetos. En este sentido, 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 en los primeros años de docencia universitaria, y el contexto universitario académico más amplio, es el de mayor influencia para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores experimentados.

En segundo lugar, el CPD y la práctica docente caracterizada posee cualidades particulares: la incorporación de la dimensión “profesional liberal”. 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 interesaban:

- descartando a posteriori la gestión como un aspecto poco relevante para los profesores universitarios en estudio, sean docentes experimentados o principiantes,
- develando también a posteriori la diferentes vinculaciones que las dimensiones de investigación y profesional liberal tienen con la docencia del nivel.

Es por ello que, al estudio del conocimiento profesional docente y la práctica docente en el nivel universitario incorporamos de manera plena la dimensión profesional liberal, como una dimensión a ser estudiada en esta línea de investigación en contextos universitarios como el aquí mencionado; entendiendo que esta incorporación significó un ajuste al nivel y al contexto argentino, debido a que se pueden hallar profesores que tengan un desarrollo importante en esta dimensión, y a la par, que trabajen como profesores universitarios.

En tercer lugar queremos señalar cómo la jerarquía docente en la universidad plantea determinadas implicaciones en el conocimiento y la práctica docente, ya que además de evidenciarse la riqueza obtenida al estudiar este fenómeno en la red de relaciones que se establecen en equipos docentes de asignaturas universitarias, pudimos encontrar que en este contexto se desarrollan de manera colectiva los conocimientos docentes, estén esto vinculados a una etapa de aprendizaje directo del rol, o a una etapa de aprendizaje de la gestión y la organización de la asignatura, que incluye el aprender a formar a otros para que formen.

Destacamos 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 escasa participación de los principiantes en los procesos de gestión de la asignatura y el trabajo de gestión de la carrera en conjunto con colegas, al que sí tienen acceso los experimentados. Estas prácticas de gestión docente (no político-institucional, sino de orden curricular), potencian el conocimiento docente de los experimentados y los ayuda a realizar planteos más integrales y profundos de los contenidos de la asignatura. Por el contrario, mantienen al principiante en una especie de burbuja temporal acotada a la red de relaciones internas de la asignatura, burbuja que entendemos se irá debilitando en la medida en que vaya recorriendo diferentes jerarquías docentes en el contexto educativo; pero que podría no existir, en caso de incorporar tempranamente a los principiantes a tareas como las mencionadas, potenciando el desarrollo de su conocimiento para la práctica.

Por último, mencionamos a la investigación como una dimensión fundamental aunque no homogénea en su relación con la docencia universitaria. La misma se presenta condicionada por el desarrollo de las posibilidades del contexto local. Sin embargo, el desarrollo efectivo y temprano, en los profesores universitarios permitiría procesos de transformación del CDC y de las prácticas, 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; y de los procesos de enseñanza de la misma. Concretamente y refiriéndonos a la investigación educativa, como “motor” dinamizador de procesos de reflexión sobre la práctica, hemos observado y analizado los procesos de construcción del conocimiento docente desarrollados por la profesora principiante de ciencias de la educación, y su vinculación con la práctica; que nos permite generar inferencias vinculadas a las posibilidades que este tipo de investigación podría brindar a la construcción de conocimientos y prácticas docentes más complejas en los primeros años de docencia.

Referencias bibliográficas

- Abell, S. K. (2008) Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?, *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- 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.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Publicacions Universitat de Valencia.
- Barnett, J. y 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.
- Berro, E. G., Amblàs, G., Sallarés, J., Bugeda, G., y Marín, S. R. (2013). Docencia e investigación: ¿ un falso dilema?. *Aula abierta*, 41(2), 13-22.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado*, 9, 2.
- Bolívar, A. (2005). El conocimiento para la enseñanza. Presentación. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 1-3.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33, 3-15.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- 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.
- De Ketele, J. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- 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. (2014) Configuraciones del profesorado universitario: la dimensión profesional y de investigación en la docencia. Estudio de casos. *Revista de educación – Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Vol. 7, 171-186*.
- Escudero Escorza, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.

- Feixas, M. (2002). El desenvolupament professional del professor universitari com adocent (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado)–Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Fernández Lamarra, N., y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-123.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socio constructivista*. Madrid, Narcea.
- Francis Salazar, S. y 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.
- Folch, T. M., Castro, D. y Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 343-367.
- Garritz, A. (2014). Pedagogical Content Knowledge. Encyclopedia of Science Education. Springer online (print version forthcoming in 2014). Part of the content can be consulted in <http://www.springerreference.com/docs/html/chapterdbid/303055.html>.
- Gess-Newsome, J. y Carlson, J. (2013) The PCK summit consensus model and definition of pedagogical content knowledge. In: The symposium “reports from the Pedagogical Content Knowledge (PCK) summit”, ESERA conference 2013, Sept
- Gewerc, A. (2001). Identidad Profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5,1-15.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York. Teachers College Press.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(3), 273-292
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- Loughran, J., Berry, A., y Mulhall, P. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge* (Vol. 12). Springer.
- 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.
- Magnusson, S., Krajcik, J., y Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Springer Netherlands.
- Marcelo, C. (1992) *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, CIDE, Madrid.

- 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 curriculum 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., Domínguez, C. Y., Ruiz, C. M., Moreno, M. S., y Murillo-Esteba, P. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria:¿ hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?. *Revista de educación*, (363), 334-359.
- 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
- Medina Moya, J. L. y Jarauta Borrasca, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de educación*, (360), 600-623.
- Medina Rivilla, A. M. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. In *Didáctica universitaria* (pp. 155-198). La Muralla.
- Miller, M. L. (2007) Pedagogical Content KnowledgeIn: George M. Bodner and MaryKay Orgill (eds.), *Theoretical Frameworks for Research in Chemistry/Science Education* (pp. 86-106). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C. (1993) *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: GID
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- 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
- Park, S. y Oliver, J. S. (2008) Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals, *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Putnam, R. Y. Borko, H.(2000): El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. B. BIDDLE Y OTROS. La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona, Paidós, 219-309.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Alhibe.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudios de caso*. Madrid, Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

- Velado Guillén, F. y García García, E. (2001). Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 673-688.
- Yin, R. (1994) *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14.

Artículo concluido el 6 de septiembre 2014

Demuth, Patricia B. (2014). Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 95-123.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Patricia B. Demuth Mercado

Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)

Departamento de Cs. de la Educación

Facultad de Humanidades

Mail: patriciademuth@unne.edu.ar



Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Nordeste – UNNE), Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO), Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (Universidad de Sevilla). Auxiliar Docente de Didáctica I/General de la Facultad de Humanidades (UNNE). Profesora Titular de Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa de la Facultad de Medicina (UNNE). Investigadora Consolidada y miembro del Grupo CyFod (Conocimiento y Formación Docente), de la UNNE. Trabajos en la línea de investigación sobre el Conocimiento Profesional Docente y sobre Tecnología Educativa, en el nivel universitario.