



BUENAS PRÁCTICAS Y CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN FUTUROS PROFESORES DE HISTORIA DE LA UNMDP. UN AVANCE A LA LUZ DE LA TEORÍA

Devoto, Eduardo

UNMdP- GIEDHIS

devotoeduardo@gmail.com

Resumen

La comunicación pretende mostrar un primer avance de investigación en torno a cómo se forman los profesores, en particular en la formación pre-profesional y en el campo de las didácticas específicas para la enseñanza en el nivel secundario. Dicho estudio se centra en el *conocimiento didáctico del contenido* en la formación inicial a partir de las prácticas de los futuros profesores en Historia; un terreno que aun no se encuentra demasiado explorado. Le preocupa, particularmente, las manifestaciones (discursos y acciones) del pensamiento docente, y las concepciones sobre la enseñanza y el campo disciplinar que subyacen y tienen implicancia en las prácticas. Asimismo, se enmarca en una agenda que hace hincapié en las *buenas prácticas*, en la línea de investigaciones que atiende con cierta predilección a la *bueno enseñanza*. Supone que comprender mejor los factores configuran el pensamiento docente puede aportar una idea más cabal de cómo se arriba a un conocimiento del contenido para su enseñanza en la etapa pre-profesional.

Palabras Clave: Conocimiento didáctico del contenido; Buenas prácticas; Formación del profesorado; Historia.

Introducción

La presente comunicación tiene por objeto desarrollar brevemente los avances de una línea de investigación sobre la formación de profesores en historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.ⁱ

La investigación emerge de las discusiones, ya históricas, en torno a cómo se





forman los profesores, en particular en la formación pre-profesional y en el campo de las didácticas específicas para la enseñanza en el nivel secundario. Dicho estudio se centra en el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial a partir de las prácticas de los futuros profesores en Historia; un terreno que aun no se encuentra demasiado explorado. Le preocupa, particularmente, las manifestaciones (discursos y acciones) del pensamiento docente, y las concepciones sobre la enseñanza y el campo disciplinar que subyacen y tienen implicancia en las prácticas. Asimismo, se enmarca en una agenda que hace hincapié en las buenas prácticas, en la línea de investigaciones que atiende con cierta predilección a la buena enseñanza. Supone que comprender mejor los factores configuran el pensamiento docente puede aportar una idea más cabal de cómo se arriba a un conocimiento del contenido para su enseñanza en la etapa pre-profesional.

Específicamente, se propone discurrir en las perspectivas teóricas que sirven de marco a una investigación más amplia en actual (primigenio) desarrollo. Son sus intenciones fundamentalmente tres. En primer lugar, comentar el debate teórico en torno a la formación de profesores de historia a la luz de algunas categorías analíticas; particularmente dos, *Conocimiento didáctico del contenido* (Shulman, 1986, 1987; Gudmundsdottir y Shulman, 2005; en adelante CDC) y *buenha enseñanza* (Fernstermacher, 1989). En segundo término expresar cuáles son las preguntas investigativas que dirigen el proceso de la investigación y los objetivos que lo orientan para, finalmente, anunciar preliminarmente los posibles itinerarios metodológicos que se llevarán adelante en la etapa empírica.

Problema de investigación

Las concepciones sobre la disciplina (*Conocimiento de la materia*, Shulman, 1986, 1987) y la enseñanza (*Conocimiento pedagógico general*) que subyacen en los discursos y en las prácticas de los futuros profesores tienen implicancia -obturando o potencian- en la configuración del CDC. Relevante, describir, analizar e interpretar el contenido de los discursos como vehículo del pensamiento, y de las prácticas, como expresión compleja de éste en la conformación del CDC es de central interés para comprender sus características en el campo de la didáctica de la Historia.

Asimismo resulta materia de indagación comprender sobre qué elementos se





estructuran las buenas prácticas de los futuros profesores y que sentido le otorgan sus protagonistas considerando que el conocimiento experto del contenido suele asociarse a la experiencia profesional -escasa o ninguna en el caso de los residentes- y si existe, entonces, conexión entre éstas y las concepciones sobre el conocimiento disciplinar, la enseñanza y el aprendizaje de los futuros docentes.

Aproximación al marco conceptual

Las investigaciones que se inscriben en las líneas que abordan la formación del profesorado desde el conocimiento de los profesores, en particular las asociadas al desarrollo del CDC, derivan de los Programas de Investigación “Desarrollo del conocimiento en la enseñanza” y “Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica” (Bolívar, 2005) de Shulman y su equipo; como marco teórico de investigación de particular interés para las didácticas específicas por materia de conocimiento o disciplina. La preocupación de estos programas ha estado en establecer qué necesitan conocer los futuros profesores a partir de identificar cuáles son los atributos de los buenos docentes, de modo de poder arribar a una comprensión más precisa de cuáles son las acciones, prácticas y dispositivos que deberían incorporarse al curriculum en la formación del profesorado. En otras palabras -ahora en tono de interrogación- ¿qué conocimientos deberían contar los estudiantes del profesorado en historia para un buen desarrollo profesional futuro; y si es posible que el proceso de formación pueda satisfacer, en buena parte al menos, esa necesidad? Lo que podríamos denominar, en palabras de los autores, “conocimiento base para la enseñanza” (en adelante CBE).

De esos programas, entre otros, se derivan investigaciones encuadradas en la exploración y entendimiento del pensamiento del profesor: concepciones, imágenes, teorías implícitas, que subyacen a las decisiones pedagógicas (Villar Angulo, 1988). Sin embargo, puede pensarse la investigación de Jackson (1992) *La vida en las aulas* como punto de partida en la intención de comprender los puntos de vistas de los docentes que están por detrás de sus acciones. Otro antecedente importante puede ser Wittrok (1989) en la compilación de trabajos del “Congreso Internacional de Pensamiento de los profesores y toma de decisiones”, Universidad de Sevilla.

En todos los casos, la preocupación se centra en poner en diálogo práctica y





pensamiento, las concepciones que sostienen las acciones con sentido pedagógico. En particular interpretar cualitativamente los sentidos que los propios actores otorgan a sus decisiones y de qué manera las significan y resignifican a partir de su reconstrucción y reflexión.

A su vez, en lo que respecta a la buena enseñanza; al primigenio trabajo de Fenstermacher (1989); que la concibe sintéticamente como “una serie de acciones docentes que pueden justificarse en un sentido moral y epistemológico” se agregan otras aproximaciones como las de Litwin (1997) que hace hincapié en la recuperación de la ética y valores que implicarían las buenas prácticas; o las de Souto (1996), que las entiende como las acciones que promueven el deseo tanto de docentes y alumnos a conocer más y a seguir aprendiendo.

De la articulación de esos aportes teóricos surge un marco conceptual que provee de las categorías analíticas que servirán de prisma para el acercamiento y la intervención en el campo.

El conocimiento didáctico del contenido

En palabras sencillas, el CDC es la manera en que los (buenos) profesores hacen enseñable su materia de conocimiento, su disciplina. No solo representa un proceso de transformación entre un conocimiento erudito en uno enseñable, sino que supone un entendimiento didáctico de un área de conocimiento específico. Los buenos profesores comprenden su materia en términos de su enseñanza; conocen la materia de una manera en que la hacen susceptible de ser aprendida. Su enseñanza no implica un traspaso entre dos estructuras sintácticas y epistemológicas necesariamente diferentes (saber sabio, saber enseñado) sino que desarrollan un proceso intelectual caracterizado por su unicidad. Es evidente que opera una transformación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar de la disciplina, pero la operación que se realiza en el plano del pensamiento del profesor podría decirse que es simultánea. El profesor piensa a su materia en virtud de su transmisión, conoce su materia en clave de enseñanza.

Originalmente siempre se ha observado a este proceso como una relación entre el “conocimiento del contenido” y el “conocimiento didáctico del contenido”





planteándose algunos problemas y limitaciones en esa dialéctica que el establecimiento de cómo los profesores adquieren el contenido o su relación con el saber pedagógico y curricular pretende vislumbrar y resolver (Bolívar Botía, 1993).

El CDC formaría parte, un componente fundamental, del CBE. Esto último es, en palabras de Shulman (2005, p.5), “un 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” que tienen los buenos profesores. Los componentes del CBE fueron tipificados por Shulman en una serie de dimensiones elementales; su configuración estaría dada por: “el conocimiento del contenido”; “el conocimiento didáctico general”; “el conocimiento del currículo”; “el conocimiento didáctico del contenido”; “el conocimiento de los alumnos y de sus características”; “el conocimiento de los contextos educativos”; y, finalmente, “el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos” (Shulman, 2005, p.11). Como dijimos, el CDC sería, en lo que respecta a la formación de profesores y a las didácticas específicas al menos, la categoría fundamental de esta constelación de componentes vitales para la enseñanza.

Tradicionalmente, el CDC ha sido considerado como un “atributo” (Bolívar, 1993), como un elemento que se adquiere, que se alcanza; y si bien esto no desconoce el proceso, el trayecto que el profesor realiza, supone una idea de posesión, de tenencia. Hay profesores que tienen CDC y otros que no, docentes que lo han adquirido y docentes que no. Al retrotraerse a los primeros abordajes sobre el CDC podría afirmarse que lo que separa a unos (quienes los tienen) de otros (quienes no lo han adquirido aun) es la experiencia (Gudmundsdottir y Shulman, 2005). Sin ser un componente exclusivo del CDC es evidente que, a la luz de esas primigenias investigaciones, el factor de la experiencia profesional en términos de años frente a curso o, por decirlo de otro modo, tiempo en el aula, es excluyente. Un profesor con CDC es un profesional de la educación fundamentalmente (primeramente) experimentado.

Es ya célebre el inicial trabajo de Shulman y Gudmundsdottir sobre dos profesores (Harry y Chris) uno experto y el otro novel. El primero contaba con un conocimiento global y holístico de su materia que le hacía posible construir un relato





enseñable sobre la historia de los Estados Unidos, en tanto que el segundo no podía ver más allá de una historia fragmentaria y discontinua, dividida en unidades narrativas menores y parcelarias. La comprensión del contenido de su materia como totalidad, de la integralidad y globalidad del curriculum era, fundamentalmente, el resultado de años de docencia frente a alumnos; cosa que había permitido reordenar y resignificar el curriculum (y a la vez su materia de conocimiento) en un constante proceso de experimentación, de ensayo y error.

Si el CDC es un conocimiento que se adquiere sobre la base fundamentalmente –aunque, creemos en principio, no exclusiva- de la experiencia, entonces: ¿Qué puede hacerse con él en la formación del profesorado? ¿Qué aspiración pueden tener las carreras de profesorado en la formación de los futuros docentes? ¿Deben, dichos profesorado, resignarse a pensar que el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y curricular quedará finalmente en manos del desarrollo profesional posterior? ¿Debe incorporarse y adecuarse los elementos de la experiencia a la etapa preprofesional de la formación docente? Y, en ese sentido: ¿Es posible que un profesor novel adquiera en su formación inicial el CDC? o ¿Es sólo, o preferentemente, la experiencia posterior a la formación inicial la que contribuye más poderosamente a la adquisición del CDC? Por otra parte ¿En tanto los campos de conocimientos son variables y cambiantes, es correcto suponer que se arribe a una formación suficiente de los profesores de cualquier área de conocimiento? ¿En qué medida la experiencia preformativa y formativa colabora en esa adquisición?

No se pretende aquí dar respuesta a todas estas preguntas, sin embargo para que no se reduzcan a un ejercicio reflexivo y mucho menos queden en un plano exclusivamente retórico expresaremos una serie de apreciaciones teóricas.

En primer lugar el CDC puede pensarse como un atributo pero no como la adquisición definitiva de un conocimiento, sino como la adquisición de una habilidad sumada a la configuración de un conocimiento flexible y dinámico sobre un área. Suponer que se adquiere un conocimiento definitivo sobre una materia -por ejemplo- tan activa, cambiante y dinámica como la historia o las ciencias sociales en su conjunto es incurrir en una contradicción con sus características epistemológicas y con sus esquemas de funcionamiento y de pensamiento. La historia como saber inacabado – al





igual que otros saberes científicos- no puede ser adquirida, conocido absolutamente. No es un saber que se posee, sino que se construye, con el que se articula y actúa. El conocimiento del contenido para su enseñanza es, por lo tanto, un saber que se puede prever siempre incompleto; la adquisición del CDC supone la capacidad (de ahí la idea anterior de habilidad...) de operar con ese conocimiento cambiante y mutativo, supone la adaptación sensible a sus transformaciones. Shulman, en su definición del conocimiento que un docente debe tener acerca de su materia, avanzó en este sentido; entendiendo que el CDC es sólo posible en la medida en que haya un profesional que goce de una buena formación académica sobre su disciplina:

“La docencia es, esencialmente, una profesión liberal. Un profesor es miembro de una comunidad académica. Debe comprender las estructuras de la materia enseñada, los principios de la organización conceptual, como también los principios de indagación que ayudan a responder dos tipos de preguntas en cada ámbito: ¿cuáles son, en este ámbito del saber, las ideas y las destrezas importantes? y ¿de qué manera quienes generan conocimientos en esta área incorporan las nuevas ideas y descartan las defectuosas? Esto es, ¿cuáles son las reglas y los procedimientos de un buen saber académico y de la investigación? Estos interrogantes pueden compararse con lo que Schwab (1964) ha definido como conocimiento de estructuras sustantivas y sintácticas, respectivamente. Esta visión de las fuentes del conocimiento de los contenidos de la asignatura implica necesariamente que el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia específica que enseña, sino además debe poseer una amplia formación humanista, que debe servir como un marco para el aprendizaje adquirido anteriormente y como un mecanismo que facilita la adquisición de una nueva comprensión. Profesores y profesoras tienen una especial responsabilidad respecto al conocimiento de los contenidos de la asignatura, por ser la principal fuente de la comprensión de la materia para los alumnos.” (Shulman, 2005, p.12)

Este elemento es de particular interés en la formación de profesores, ya que es posible imaginar que las concepciones sobre las disciplinas, esto es su estructura epistemológica y los mecanismos de producción del conocimiento histórico que se construyen tanto en una etapa previa como en el trayecto formativo, tendrán influencia en la manera en que los futuros docentes enseñaran la materia en la que, se supone, se especializan.

Es sabido que tanto en la formación inicial como en los itinerarios pre y post universitarios, los profesores construyen teorías implícitas, imágenes, representaciones,





concepciones más o menos formales (y hasta incluso inconscientes...) acerca de su disciplina, sus características y sus fines, que tienen incidencia en cómo comprenden la enseñanza de su área y que configuran gran parte de las acciones concretas de la práctica profesional. Esas concepciones previas, acumuladas arqueológicamente, son difícilmente modificables en el trayecto de formación destacándose su poderoso carácter reproductivo y de supervivencia. Sin embargo, al mismo tiempo, la formación exclusivamente disciplinar va propiciando la conformación de nuevas que, o colaboran en reforzar las previas, o entran en franco conflicto. La importancia de dichas concepciones es central en la posibilidad de un conocimiento cabal sobre la materia por parte del docente, es decir lo que su campo de saber específico es y lo que no es, y por otra parte para que sirve o por qué merece ser aprendidoⁱⁱ.

El problema radica en que -como en otros campos- la comunidad científica tampoco coincide unánimemente acerca de qué es la Historia y cómo funciona como ciencia. En cualquier caso esto es, justamente, una condición propia del campo, un elemento característico, inherente e intrínseco a él, además del espíritu que anima y motoriza el desarrollo del área. De modo que es ese espacio, quizás un tanto nebuloso, el del debate historiográfico, el de las discusiones sobre la naturaleza de la Historia en virtud de sus fundamentos epistemológicos, metodológicos y en torno a su relevancia social lo que -se supone- no podría ser desconocido por el profesor; ya que se correría el riesgo de estar enseñando, no una historia defectuosa o deficiente en términos de rigor sino, otra cosa...

Los buenos profesores, la buena enseñanza.

Es imaginable que los buenos profesores sean los que, como es de esperarse, ofrecen una buena enseñanza. Según Gary Fernstermacher (1989) la buena enseñanza no debe confundirse a enseñanza con éxito, concepto que representa un abordaje ingenuo de la relación de enseñanza y aprendizaje:

“...el uso del adjetivo “buena” no es sinónimo de ‘con éxito’ de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario en este contexto la palabra buena tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar que es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar





acciones de este tipo de parte de los estudiantes. Preguntar por qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fernstermacher, 1989)

No deja de incomodar, sin embargo, la ambigüedad a que se refiere con los “principios morales” que sostienen la buena enseñanza. Es claro que éstos no son ahistóricos, en el sentido de carecer de tiempo y de contexto. En cualquier caso toda buena enseñanza es situada y temporal, en tanto no hay preceptos morales universales y eternos. Litwin (1997) intenta dar precisión a estas formulaciones:

“Esta definición de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza...esta recuperación filosófica no se inscribe ni se agota en un planteo individual. No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si este fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro (...) se refiere a actitudes, a conductas y una manera de vincularse a los alumnos en la clase” (Litwin, 1997, p.93).

No obstante, no se agota en ello. La buena enseñanza involucra la cualidad de los docentes por facilitar la construcción de saberes socialmente valiosos: "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" (Litwin, 1997, p.93). Este aspecto es uno de los que anuda enseñanza y aprendizaje en tanto son los estudiantes los que valoran las cualidades del docente para articular su área de conocimiento: reconocen el vasto conocimiento sobre la disciplina o la materia, el manejo de la bibliografía, la claridad de sus explicaciones, la capacidad para ofrecer recorridos de aprendizaje bien definidos, la compleja elaboración de los recortes de los contenidos y la trama narrativa en la que son vinculados para su enseñanza, una formación que trasciende la disciplina en el marco de una propuesta que goce de sustento teórico y de sentido práctico (significación) y que, a su vez, no carezca de fundamento moral (Porta y Sarasa, 2006).

En alguna medida, las dimensiones del CBE y del CDC, en su gran mayoría, supone las cualidades de la buena enseñanza. La compatibilidad de los marcos teóricos puestos en colaboración radica en que, justamente, un atributo de los buenos profesores es la adquisición del CDC: cómo los profesores comprenden su materia y la transforman





en algo enseñable. Según Gudmundsdottir, ésta “es la parte más importante del conocimiento base de la enseñanza” (en Bolívar Botía, 1993, p.115).

En ese sentido definir a qué llamamos buenas prácticas, en la medida de suponer una distancia entre buenos profesores y buenos practicantes nos dirige a la pregunta ineludible, de qué son buenas prácticas (nos referimos a las de residencia, “practicum”, Zabalza Beraza, 2011). Entendemos que aquí se conjugan dos situaciones que claramente se extienden al posterior ejercicio de la vida profesional, pero que tienen particular importancia en el proceso de la formación inicial. Esto es una simultánea situación de aprendizaje (de la profesión) y de enseñanza (en tanto el practicante se constituye en enseñante, enseña a otros...). En ese contexto la buenas prácticas no son, ni pueden ser lo mismo -no con exactitud-, que la buena enseñanza, sino algo diferente; de manera que el conjunto de las dimensiones que establecen la buena enseñanza no pueden ser aplicadas automáticamente al proceso de prácticas en la medida que suponen contextos pedagógicos situacionales distintos.

Resulta necesario establecer entonces cuáles son las dimensiones que pueden constituir una noción de buenas prácticas (insistimos, de residencia) que si bien contemple los aportes teóricos de las tradiciones más arriba desarrolladas atienda a la situación diferenciada de esa doble identidad simultánea propia de la práctica, la de docente y la de estudiante.

En ese sentido Schon nos provee de una primera aproximación que contribuye a poner un primer punto. Schon (1992, p.11) indica que "hay que describir lo que caracteriza a las practicas cuando las cosas funcionan bien "e identificar" cuáles son las prácticas que son dignas de que se las tenga como modelo". Es entonces necesario retornar al aula (y a lo que circunde a ella), al terreno donde las cosas ocurren y donde son observables.

¿Pero a través de qué prisma teórico observar la realidad concreta de la práctica? A priori un buen practicante es previamente, un buen alumno; en los términos que lo ha planteado Shulman (1989): un alumno inquieto, cognoscitivamente disconforme y que ha desarrollado estrategias metacognitivas de aprendizaje. Es decir, un alumno que puede reflexionar sobre sí mismo, que se autoregula y autoevalúa y que, a la par, busca las mejores alternativas para sortear los obstáculos que se le presentan, tomándolos





como dificultades vitales (oportunidades) y no como trabas invalidantes.

El objeto de esta investigación radica –retomamos- en reconocer, en el marco de una didáctica específica por área de conocimiento (didáctica de la historia) las dimensiones y los aspectos que hacen a las buenas prácticas de enseñanza de los futuros profesores, en tanto éstas pueden dar cuenta de buenos aprendizajes en el trayecto de formación a su vez que, a partir de un estudio minucioso de sus itinerarios formativos, en base a la reconstrucción de sus narrativas biográficas, nos permita sopesar los elementos que contribuyen al entendimiento de las razones por las cuales puede catalogárselos como buenos practicantes.

Si bien no es el propósito de la investigación elaborar finalmente una propuesta de mejora, documentar prácticas de enseñanza constituye una importante fuente para establecer estándares de educación. Vulgarizando a Schon (1992) se trata de intentar establecer qué es lo que hacen bien los buenos y pretender comprender que procesos y condiciones complejas y contextuales intervinieron en la configuración de actitudes y cualidades próximas al CBE y al CDC a partir de la interpretación de los propios protagonistas sobre sus experiencias, acciones y decisiones.

Breve anunciación del enfoque metodológico y de los instrumentos de recolección de datos.

En el marco de una investigación cualitativa- interpretativa de corte etnográfico (Erikson, 1997) la investigación constará de una serie de fases, no necesariamente estrictas ni absolutamente correlativas en términos de una marcada linealidad.

Como gran parte del recorrido metodológico está puesto en el trabajo de campo en el aula, en la observación de clases a partir de un registro fílmico de las buenas prácticas, en primer lugar es necesario determinar –como mencionamos más arriba- las dimensiones que den cuenta *a priori* (luego se esperará puedan ser redefinidas durante el proceso investigativo) de las características de los buenos practicantes.

En la etapa inicial de la investigación, se realizaría un muestreo no probabilístico de buenos estudiantes, planteado como un proceso intencionado de selección a partir del establecimiento, por adelantado, de los atributos que deberían poseer los sujetos. (Cfr. Porta y Sarasa, 2006). Es decir, a partir de una configuración de





“un caso típico ideal” (Rodríguez Gómez y otros, 1996)

La población estará dada por lo estudiantes que estén en condiciones formales (administrativo-burocráticas) de iniciar su residencia. Es decir, que hayan cubierto los requisitos al cumplimentar las materias correspondientes. Luego, se realizará la triangulación de varios instrumentos con objeto de saturar la categoría:

- Análisis de documentos (analíticos parciales, planificaciones de práctica).
- Informantes clave (profesores, tanto del ciclo pedagógico como del disciplinar), aquellos miembros que destacan por su conocimiento sobre el contexto y la población estudiado.ⁱⁱⁱ
- Registro fílmico de microclases.

Como mencionamos, los estudiantes que surgieron de ese registro serán luego observados y filmadas sus clases de práctica, a la luz de las dimensiones teóricas que nos provee el CDC del CBE y de los que emergieran de las entrevistas con los informantes clave y del análisis de contenido de la documentación. A su vez, vemos necesario recuperar las biografías y recorridos educativos de dichos practicantes residentes, ya que interesa comprender y poner en contraste el trayecto de educación formal con los itinerarios de vida en relación con el pensamiento de los futuros profesores, toda vez que el interés central está puesto en las concepciones y representaciones que subyacen a las acciones con sentido pedagógico- didáctico de los practicantes. En fin, a los significados que los sujetos otorgan reflexivamente a partir de la reconstrucción de sus experiencias vitales en el marco de sus contextos naturales de desarrollo (Bolívar Botía, 2002). De allí surgen la otra serie de instrumentos:

- Registro fílmico de prácticas.
- Entrevista en profundidad estandarizada semiflexible.
- Grupo focal.

La posterior (y simultánea) reducción de datos resultará de una combinación que supondrá el análisis de unidades que se ajusten a las categorías que preliminarmente permiten el acercamiento al objeto de estudio (CDC; CBE y “buena enseñanza”) tanto como las que surgieron de la categorización de las dimensiones de análisis que brotaren en el proceso de investigación con la finalidad de engrosar, contrastar, matizar o fortalecer dicho marco teórico.





A modo de cierre

El proyecto de investigación pretende constituirse en un aporte a un campo teórico dinámico y cambiante; tal como lo señaló Shulman:

“Un conocimiento base para la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo. Si bien la enseñanza está considerada entre las profesiones más antiguas del mundo, la investigación en el área de la educación, en especial el estudio sistemático de la docencia, es una empresa relativamente reciente. Probablemente seamos capaces de proponer un argumento contundente para los esquemas y categorías generales del conocimiento base para la enseñanza. Quedará, sin embargo, meridianamente claro que un porcentaje importante, si no la mayor parte, del conocimiento base que proponemos aún no ha sido descubierto, inventado y perfeccionado. A medida que se aprenda más acerca de la docencia, llegaremos a reconocer nuevas categorías de desempeño y comprensión que caracterizan a los buenos profesores, y tendremos que reconsiderar y redefinir otros ámbitos.” (Shulman, 2005; 16)

En la medida que el CDC forma parte del CBE, contribuir a aquel, supone un aporte a éste.

Si bien es cierto que las investigaciones cualitativas no se proponen interpretaciones que sean susceptibles de generalización, sino una comprensión de “la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez Gómez, 1996, p.32); importa rescatar las impresiones, representaciones y teorías implícitas que los propios protagonistas, en este caso los residentes, tienen de sus experiencias, tanto las de práctica como de la etapa de formación inicial y preuniversitaria, el sentido que le otorgan y las significaciones que construyen.

“No podemos juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto en el que esta tiene lugar. Por “contexto” entendemos mucho más que el ámbito físico de la actividad. La expresión ‘contexto cultural’ se aproxima más al significado que buscamos. Incluye nociones, supuesto previos, expectativas y todas las otras cosas que influyen en la actividad o determinan cómo la interpretan sus protagonistas y también las personas ajenas a ella.” (Jackson, P. 2002).

La predilección por las buenas prácticas es coherente con una *nueva agenda de la didáctica* que corre su eje central del déficit como objeto de estudio y como cuestión





problematizadora a la búsqueda de experiencias, sujetos y contextos potentes, estimulantes y sinérgicos. No porque estas sean necesariamente transferibles, no importa aquí su carácter instrumental, sino por que contribuyen a una comprensión más cabal sobre la formación docente, sus posibilidades y horizontes.

Referencias Bibliografía

- Bolívar Botía, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shulman. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 113-124.
- Bolívar Botía A. (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas- En. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9 (2).
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza. Métodos cuatitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Festermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza en Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidos.
- Gudmundsdottir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico del contenido en Ciencias Sociales. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9 (2).
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Shulman, L. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. En *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9 (2).





- Porta, L., Sarasa, M.C. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: La formación inicial del profesorado de inglés. En *Praxis Educativa* [Fecha de consulta: 12 de agosto de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153114357008>> ISSN 0328-9702
- Rodríguez Gómez, G. et. al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada sobre la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A., et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. México: Paidós.
- Villar Angulo, L.M. (Ed.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza. Tomos I, II y III*. España: Paidós.
- Zabalsa Beraza, M. (2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. En *Revista de Educación* 354, 21-43.

i Este avance, se corresponde con el proyecto de tesis doctoral titulado *La configuración del conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado. Las buenas prácticas de los futuros profesores de Historia de la UNMdP*. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas con mención especial en Ciencias de la Educación. UNR.

ii Cuando nos referimos a los para qué y los por qué, no aludimos a un papel necesariamente utilitario del conocimiento histórico, sino a su sentido.

iii La selección responderá a dos criterios, por un lado la selección que surja del muestreo inicial a los estudiantes. De los que distinguirán que profesores han dejado huella en sus trayectos formativos en base a una serie de atributos predeterminados para la selección de los individuos, por otro lado se contemplará, en coherencia con la estructura del plan de estudios, que estos surjan tanto del ciclo de formación pedagógica como del disciplinar.

