

Configuraciones del profesorado universitario: La dimensión profesional y de investigación en la docencia. Estudio de casos

Patricia Belén Demuth ¹

Resumen

Los estudios sobre las características del profesorado universitario son considerados de interés permanente para el campo educativo, dada su relevancia en la formación de profesionales en nuestra sociedad. Conocer cómo se configuran los perfiles profesionales de docentes universitarios de diferentes áreas y la influencia de dichas configuraciones en sus prácticas de enseñanza, forma parte del interés que guía este artículo.

Concretamente, expondremos dos casos de estudio de equipos docentes universitarios en los que se evidencian perfiles académicos y profesionales particulares, uno orientado por la investigación y el otro por la profesión (fuera de la universidad), junto con las derivaciones que los mismos tienen en la práctica docente. Dichos equipos están compuestos por profesores experimentados y principiantes, vinculados entre sí por el desarrollo de las asignaturas en las que enseñan.

Summary

Studies on the characteristics of university teachers are considered permanently relevant to the educational field, due to their relevance in the training of professionals in our society. Our goal is not only to know how professional profiles of university educators from different areas are developed, but also the influence of such configurations in their teaching practices.

Specifically, we will present two case studies of university teaching staff with evident specific academic and professional profiles- one oriented toward research and the other to the profession outside the university- and the implications for teaching practice. These teams are composed by experienced and novice teachers, bound by the development of the subjects they teach.

Palabras clave: Docencia Universitaria
- Conocimiento Profesional Docente -
Desarrollo Profesional Docente.

Keywords: University Teaching - Teacher
Professional Knowledge - Teacher
Professional Development.

Fecha de recepción: 11/09/2013
Primera Evaluación: 22/11/2013
Segunda Evaluación: 23/12/2013
Fecha de Aceptación: 23/12/2013

Presentación y justificación del problema

El presente artículo se ubica en la tradición de investigación en la enseñanza que trabaja sobre el conocimiento profesional docente, concretamente, en la línea que aboga por la comprensión del conocimiento práctico docente (Elbaz, 1981; Schön, 1983, 1987; Connelly y Clandinin, 1990), y en la línea de investigación que trabaja por la construcción del conocimiento base para la enseñanza (Shulman, 1987, 1988; Grossman 1990; Grossman y Stodolsky, 1994; Grossman, Wilson, y Shulman 1989; Gudmundsdóttir, y Shulman, 1990; Gudmundsdóttir, 1990, 1998, Hashweh, 2005; Grossman y McDonald, 2008).

Consideramos que ambas tradiciones encontrarían un punto en común y de unión en la noción de “Conocimiento Didáctico del Contenido” (CDC), ya que en éste se integrarían o transformarían conocimientos y concepciones formales y prácticos, fruto de aprendizajes también formales e informales, que lleva adelante un docente durante su trayectoria. Hemos identificado para el análisis de los casos a las tres primeras funciones principales en el profesorado universitario: 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; De Ketele, 2001; Cruz Tomé, 2003; De Miguel Díaz, 2003; Francis y Cascante, 2010). Y en el mismo lugar de importancia que las anteriores, agregamos una cuarta

función: la profesional, entendida como el desempeño de la mayoría de los profesores sin dedicaciones exclusivas por fuera del contexto universitario argentino.

En este sentido, y como es asumido de manera generalizada por la comunidad especializada, el conocimiento profesional docente se presenta ante nosotros con una multiplicidad de dimensiones, categorías, aspectos, procesos y variables, que lejos de ser infinitos, sí nos “hablan” de un entramado realmente múltiple y complejo en el que interactúan estas funciones, además de dimensiones personales que aquí no profundizaremos.

La docencia universitaria y la enseñanza de las disciplinas

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

Es por todos evidente que cualquier profesor universitario se mueve en un entorno académico, docente, personal y condicionado por su propia disciplina;

consecuentemente, su éxito como profesor no sólo va a depender de su preparación global, científica y pedagógica, sino del grado de eficacia en la interacción de ambas con su disciplina y su contexto particular de enseñanza (Escudero Escorza, 2003). Es decir, confluyen la relación que se construya entre los conocimientos propios de la disciplina, su experiencia como investigador de la misma (los procesos de producción disciplinares), y los conocimientos y experiencias propias de la enseñanza en el nivel superior.

En este sentido, 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 muestra 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, sin que necesariamente cuente con una formación específica en el campo de la docencia (Lucarelli, 2008).

A partir de la lectura de Escudero Escorza (2003) reflexionamos acerca de si las diferencias disciplinares constituyen diferencias en la planificación y en la práctica de enseñanza, y si, por lo tanto, el docente universitario de

una determinada disciplina construye conocimientos didácticos propios, específicos a su campo que demanden la constitución de una didáctica también particular. El autor sostiene que la especialización disciplinar que tiene lugar en la enseñanza universitaria impide o dificulta que la didáctica específica de tales disciplinas adquiera un cuerpo y un estatus científico reconocido según los parámetros académicos tradicionales (Escudero Escorza, 2003).

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.

Por otro lado, debemos sumar una dimensión poco desarrollada en la literatura especializada proveniente de contextos socio-económicos más desarrollados. Nos referimos a la dimensión "Profesión" entendiéndola como la dimensión profesional que realiza el sujeto por fuera del contexto universitario. Dicha dimensión adquiere fuerza y sentido en contextos sociales y económicos menos favorecidos como

el argentino, ya que las universidades públicas de este país poseen sólo un porcentaje minoritario de su plantel docente con dedicación exclusiva o full time; dejando a la mayoría con una fuerte necesidad de desarrollar prácticas profesionales-laborales por fuera de la institución universitaria.

En función de lo anterior nos preguntamos por las características propias que presentarían los profesores más experimentados de los casos en estudio y que podrían haber transmitido, en mayor o menor medida, a los profesores principiantes. Por ende, esta posición indica que cada grupo docente se constituye con señas particulares según su especialidad, sus modos de entender la educación superior en sus disciplinas.

Estrategia metodológica

En pos de precisar al estudio de casos como estrategia metodológica, seleccionamos la definición de Neiman y Quaranta (2006: 220), quienes sostienen que “el caso es (...) un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales.” En una dirección similar Stake (2007: 16) nos comenta que “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”, es entonces, algo sobre lo que se busca profundizar, se busca desentrañar su singularidad, se busca comprender interpretando.

En esta ocasión trabajaremos desde un estudio de caso colectivo/inclusivo como un sistema integrado (Stake, 2007), compuesto por estudios

individuales, quiere decir, por unidades de análisis (Rodríguez Gómez, 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.

Teniendo en cuenta a Yin (1994) y a Coller (2005) consideramos que el caso que estudiamos abordará

- un *proceso*: el de la construcción del conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios miembros de los Departamentos de Informática y de Historia de la UNNE.
- con un *alcance específico* desde el que se pretende iniciar la comprensión del fenómeno en dicha institución universitaria.
- su *naturaleza* es considerada *típica* en el contexto en la que se identifica; los equipos de profesores participan de las actividades académicas habituales en la institución y no presentan notas distintivas, salvo la de pertenecer a colectivos determinados que centran nuestro interés.
- estudiamos un caso *contemporáneo* ya que los profesores iniciaron sus actividades hace no más de 25 años en algunos casos, y 5 en otros, y continúan ejerciendo en los mismos cargos al momento de esta publicación.
- desde esta clasificación lo ubicamos como caso *múltiple incrustado*, ya que hacia el interior del mismo encontramos configuraciones de acuerdo a la pertenencia a los

departamentos/asignaturas y, a su vez, diferentes unidades de análisis: cada uno de los profesores en estudio. Si bien el gran contexto es la Universidad Nacional del Nordeste, los contextos concretos son cada uno de los departamentos.

- su *uso* poseerá las dos características, será *exploratorio* en un primer momento e intentará avanzar hacia el *análisis* (e inclusive la explicación como veremos más abajo) dentro del enfoque cualitativo que sostenemos.

El estudio de casos como estrategia metodológica cualitativa permite la utilización de métodos múltiples de recolección para su construcción, los cuales nos posibilitan la formulación de interpretaciones múltiples, de constructos útiles e hipotéticamente realistas, a su vez que la triangulación de los mismos (Stake, 2007). En nuestro trabajo hemos recogido y analizado la información con tres fuentes: documentos personales y curriculares, las entrevistas semi-estructuradas (3) y la observación no participante de clases. El análisis de la información se realizó a través de la construcción de un sistema de categorías dividido en cuatro dimensiones: Docente, Investigación, Gestión y Profesional. Se categorizaron fragmentos de los textos obtenidos de las grabaciones de audio y audiovisuales con la ayuda del programa MaxQDA 2010.

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 profesores titulares o adjuntos experimentados, con más de 10 años de antigüedad en la docencia universitaria, que estén a cargo de una asignatura en la que se encuentre uno o varios profesores principiantes, con menos de 5 años de antigüedad en la docencia universitaria, que sean Auxiliares docentes o Jefes de Trabajos Prácticos. Por último, y como criterio excluyente, definimos la disponibilidad y apertura para formar parte de la investigación.

En este artículo trabajamos con 2 grupos de profesores integrados por un profesor principiante y un experimentado en el caso de Historia, docentes de la asignatura “América Colonial”; y dos profesores principiantes y uno experimentado en el caso de Informática, docentes de la asignatura “Programación IV”.

Iniciamos la caracterización de los departamentos con el *Departamento de Historia* perteneciente a la Facultad de Humanidades de la UNNE y el *Departamento de Informática*, que pertenece a la Facultad de Cs. Exactas y Naturales y Agrimensura de la UNNE. Mencionamos además que el proceso de recolección de la información se realizó en un período de 11 meses (abril 2011-marzo 2012), en los cuales se realizaron:

- *Entrevistas informales* de aproximación con los directores de carrera o profesores informantes clave, de carácter informativo.

- 10 entrevistas iniciales y de profundización (2 por cada sujeto), micro entrevistas del ciclo de recogida de la información.
- Observaciones, no participantes de clase teórico-práctica.

Resultados

Los resultados obtenidos de la recogida de la información se presentarán como casos construidos de manera independiente, permitiendo en la conclusión del artículo el avance hacia relaciones, comparaciones y reflexiones entre ambos.

El caso de Informática - Análisis de las Dimensiones Profesional, Investigación, Gestión y Docente, su caracterización e interacciones

- La dimensión "Profesional": sus rasgos, formación y actualidad

Los profesores entienden que su cultura profesional es de fácil acceso en el contexto cercano, en el sentido que rápidamente se puede conseguir trabajo "de informático", aunque para tareas escasamente remuneradas. Consideran a la cultura como "pragmática", esto significa que las características de las actividades profesionales que se realizan siempre responden a aquellos productos o procedimientos que 'funcionan' o son 'útiles' en el mercado en ese momento específico. Respecto al modo de trabajo plantean que, por un lado, se trabaja en equipo, pero por otro, reconocen las dificultades que los informáticos tienen

para hacerlo; además mencionan en reiteradas ocasiones que el informático debe aprender las innovaciones, o aquello que desconozca, de manera solitaria en el contexto laboral. A su vez, sostienen que el informático se encuentra inserto en un sistema jerárquico, en diferentes organizaciones; y que esto le reporta dificultades de adaptación que tratan de sortearse con determinadas propuestas didácticas.

En general los entrevistados se autodefinen primero como informáticos o como Licenciados en Sistemas, y también lo hacen de la misma manera con los demás miembros del departamento. En función de esto es que todo aquello que sucede en su cultura profesional influye directamente sobre sus otras actividades laborales, estableciendo relaciones con la docencia y la investigación desde la cultura profesional.

De la trayectoria y situación profesional, quisiéramos señalar que todos los entrevistados han iniciado sus actividades laborales en el campo profesional antes de finalizar su formación inicial; esta es una relación que se mantiene permanente. Sus actividades profesionales han sido variadas y pertenecientes tanto a organismos gubernamentales como a organizaciones privadas pequeñas y medianas. En la actualidad, los dos principiantes tienen su mayor dedicación en el ámbito profesional y su menor dedicación en la universidad, como docentes. Sólo la adjunta de la asignatura obtuvo su dedicación exclusiva recientemente, he hizo una elección por la universidad.

- La dimensión “Investigación”: sus características y concepciones

Podemos afirmar que la dimensión “Investigación” ha sido la que menor presencia ha tenido en los tres sujetos. Comenzaremos analizando las descripciones que realizan respecto de la cultura académica del departamento, a la que definen mayoritariamente por su negación: “lo que no somos”, “lo que no tenemos”. Los entrevistados no reconocen investigadores formados ni grupos consolidados de investigación en la disciplina en su entorno universitario.

Mencionan que algunos de los miembros del departamento con más antigüedad se encuentran realizando o finalizando recientemente sus tesis doctorales o de maestrías, y, pocos de ellos participan en equipos de investigación de otras disciplinas o en equipos multidisciplinarios. Sólo la profesora adjunta menciona su reciente incorporación al mundo de la investigación acompañando a colegas más experimentados.

Este contexto académico se relaciona con las concepciones que también los entrevistados principiantes manifiestan respecto de la investigación: consideran a la misma como una actividad sumamente exigente y compleja, lejana a ellos.

Consideramos llamativo que al momento del estudio no haya un doctor en la disciplina en todo el departamento y relacionamos esta ausencia como posible causa de la falta de grupos de investigación específicos.

- La dimensión “gestión”: sus características y concepciones

Esta dimensión es aún más relegada que la anterior; sólo la profesora adjunta realiza diferentes menciones de la misma y reconoce que ocupando diferentes cargos de gestión dentro del departamento ha podido acceder de manera más fácil a las autorizaciones para realizar iniciativas extracurriculares. Ese es el aporte que ella entiende que los cargos de gestión brindan, además de sentirse demandada por el contexto para este tipo de tareas por tener una dedicación exclusiva en la universidad.

- La dimensión “docente”: características generales y aprendizaje profesional

Dada la complejidad y cantidad de categorías generales hemos agrupado las mismas en función de sus relaciones para un mejor tratamiento.

Los contextos y las relaciones

Respecto del contexto universitario, se menciona cierta desilusión del mismo por parte de los profesores principiantes, debido a las relaciones de poder y a los intereses y manejos que se desarrollan. Entre las caracterizaciones sobresalientes encontramos que los mismos sujetos que habían sido mencionados como aquellos que intentan dar otra orientación a la investigación son también los que los aconsejan sobre tomar cursos en docencia.

Las relaciones formales entre los docentes del departamento y nuestros entrevistados son escasas. Dada la organización por áreas que tiene la carrera, las reuniones de departamento se realizan con los responsables de áreas y estos comunican las novedades a los titulares y así sucesivamente, hasta llegar al último nivel de la carrera docente: el auxiliar.

Hacia el interior de la asignatura, los sujetos manifiestan que las decisiones las toma principalmente la adjunta de la misma, y en ocasiones en conjunto con todo el equipo de cátedra, sin desconocer que las decisiones generales sobre diseño y desarrollo recaen sobre aquellos que se encuentran en una jerarquía superior.

Los docentes del caso mantienen una reducida (en cantidad de personas) red de relaciones dentro de su contexto departamental concreto. Podemos señalar que las relaciones interpersonales de los tres miembros del equipo son absolutamente formativas.

La formación docente formal e informal

Los relatos sobre la formación docente formal son escasos; los sujetos han realizados dispersos cursos de posgrado relacionados con la docencia, específicamente sobre cuestiones institucionales de la universidad, curriculares referidas al plan de estudio y de estrategias didácticas.

El hincapié en su aprendizaje docente está puesto en lo informal y en la experiencia personal. Los principiantes

recuerdan a sus propios profesores de grado, tanto a aquellos que toman como modelos a imitar, como a aquellos a quienes consideran los “malos profesores” y los recuerdan para no parecerseles. La adjunta comenta la influencia que tuvo y tiene en su práctica docente una colega que fue quien la acercó de nuevo a la universidad. Nuevamente los aprendizajes informales se vinculan a las relaciones interpersonales. Los tres docentes también recuerdan a algunos docentes de posgrado, externos a la facultad, que surgen como modelos positivos. Los principiantes no pueden dar cuenta de cómo ni cuándo se fueron produciendo los cambios en su práctica docente, pero sí reconocen que fue la “Práctica” la que los formó y se ven como “aprendices más crecidos” y “seguros” que en el primer año.

Los inicios y su rol actual

Los tres profesores se iniciaron como docentes en la universidad y no poseen otros antecedentes docentes por fuera de la institución. En general, los principiantes desarrollan pocas clases teóricas, sólo cuando la adjunta se los solicita o asigna (esta división entre clases teóricas y clases prácticas está muy marcada en la asignación de roles y funciones). Reconocen que en las clases de los prácticos también se desarrollan aspectos teóricos, que se retoman de las clases “de los teóricos” o que se desarrollan por primera vez allí sin embargo, son contadas estas ocasiones.

Las concepciones sobre la docencia

Las concepciones que poseen nuestros sujetos están muy relacionadas con el contexto profesional en el que se desempeñan. Desde ese contexto, ellos se figuran la docencia y la practican. Por lo tanto, perciben al “buen docente” como aquel que es coherente en su práctica docente y en su práctica profesional: un buen docente es aquel que hace lo que enseña y viceversa. Es aquel que “le anticipa” al estudiante lo que va a suceder en el trabajo y le da las herramientas para que luego pueda ser exitoso y pueda cumplir con las exigencias de ese mundo profesional.

Por otro lado, le atribuyen a la docencia características personales, queriendo significar que dependiendo de estas características se encuentran los estilos docentes.

En relación con los objetivos de aprendizaje de la asignatura, podemos observar que la cultura profesional y las exigencias del ambiente se constituyen en una meta a la que deben dar respuesta. A tal punto, que aquellos conocidos o colegas que forman parte de ese ambiente y no necesariamente de la universidad, son una fuerte influencia con sus opiniones sobre los profesores, en especial los principiantes, y actúan como espejos, que condicionan la selección de los contenidos y orientan el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de las estrategias, las mismas están pensadas para ir simulando lo que serán las futuras prácticas profesionales.

Esta influencia de la cultura profesional en la toma de decisiones curriculares podría ser vista como una nota distintiva, no sólo de este equipo docente y de su colectivo departamental, sino de los profesores del nivel superior, ya que sería el único nivel educativo en el que encontramos programas de formación profesional y en el que podríamos encontrar profesores que mantengan actividades profesionales por fuera de la docencia. Por otro lado, podemos relacionarlo también a la fuerte presencia de la dimensión “Profesional” que condiciona todas las estrategias didácticas y actividades de aprendizaje, orientándolas a dar respuestas a la demanda laboral.

El caso de Historia - Análisis de las Dimensiones Profesional, Investigación, Gestión y Docente, su caracterización e interacciones

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

A diferencia de los profesores de informática, los de historia no hicieron prácticamente mención a la dimensión profesional. Mencionan que los licenciados en historia pueden desempeñarse profesionalmente en la región como guías de museos o como columnistas en los periódicos locales, pero que estos puestos de inserción son realmente exigüos y que en líneas generales el licenciado en historia (como también, el profesor en historia) se inserta en ámbitos educativos,

principalmente en el nivel medio, y en la universidad se complementa con la tarea de investigación.

- La dimensión “Investigación”: sus características y concepciones

Consideramos luego del análisis que la dimensión de investigación es la dimensión más desarrollada de las cuatro en el discurso de este equipo docente. En relación con la cultura académica podemos mencionar que los dos profesores hacen referencia a la presencia de notables investigadores en el área que ellos trabajan (América Colonial); que la universidad es reconocida y respetada a nivel nacional por el desarrollo en ese área y que poco a poco van posicionándose como referentes del mismo. Pero a su vez, cuestionan que ese desarrollo en investigación no es generalizable a toda la cultura académica del departamento.

Ambos docentes se reconocen como investigadores, uno en sus inicios y otro con un importante desarrollo en la materia, y plantean el arduo trabajo de investigar en su área dado que necesita fundamentalmente el trabajo desde las fuentes primarias. Este trabajo con las fuentes primarias incluso es concebido por los profesores en estudio como la “prueba” que debe pasar todo aquel que quiera investigar en la misma.

En ambos casos la trayectoria en investigación es notoria si tenemos en cuenta la cantidad de años de experiencia que tienen ambos profesores respectivamente. Queremos señalar con esto que tanto la profesora experimentada

como el profesor principiante han recorrido y desarrollado una serie de trayectos de investigación sumamente importantes en los años que llevan trabajando.

Si bien, y por obvias razones, la profesora adjunta tiene mucha más trayectoria en investigación, se puede apreciar cómo el desarrollo del profesor principiante apunta claramente a esta función. Pablo, en pocos años de desarrollo profesional a partir de su graduación, ya ha transitado por becas de investigación, institucionales y nacionales. Y Marta posee el reconocimiento de profesora investigadora del máximo organismo argentino de investigación (CONICET-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

-La dimensión “gestión”: su escaso desarrollo

Esta dimensión se encuentra aún más relegada que las otras dimensiones, en esta oportunidad más relegada que la dimensión profesional. Ya que ni Pablo (como era de esperarse), ni Marta tienen trayectoria en gestión y no realizan declaraciones que puedan ser codificadas bajo esta dimensión.

-La dimensión “docente”: características generales y aprendizaje profesional

Los contextos y las relaciones

En relación con el contexto universitario, hemos segmentado fragmentos únicamente de la profesora adjunta. En esos fragmentos se

reflexiona sobre los condicionantes académicos que influyen en el dictado de la asignatura, sobre todo en relación con la accesibilidad de la bibliografía.

Las relaciones entre los docentes del departamento y nuestros entrevistados son numerosas, y tienen que ver con cuestiones ligadas al interés en desarrollar más actividades en el departamento o en el instituto de investigaciones, y en la influencia que esas relaciones tuvieron en la construcción del conocimiento docente.

Pablo también comenta que mantiene reuniones de asignatura con la profesora adjunta en las que se trabaja sobre la selección y organización de los contenidos.

Las actividades de ambos profesores está diferenciada; Marta está a cargo del dictado de los teóricos y Pablo de los trabajos prácticos. Ambos sujetos manifestaron que Pablo realiza sugerencias bibliográficas que han sido incorporadas, como así también las guías de los trabajos prácticos. Reconocen a su vez que las decisiones las toma principalmente la adjunta y cómo ella intenta transmitirle esta “nueva práctica” a Pablo.

La formación docente formal e informal

Ambos profesores tienen como titulación de grado el profesorado en Historia (y la Licenciatura). Sin embargo, los relatos sobre la formación docente inicial son menores en relación con los aprendizajes informales que llegan a relatar.

Empezando con las declaraciones de Pablo, podemos decir que su valoración por el profesorado en historia está centrada en los contenidos de historia en los que se pudo formar, y que para él constituyen la práctica docente; la observación e imitación y la reflexión sobre la práctica lo formaron en materia pedagógica.

Su aprendizaje docente se ubica en los aprendizajes informales y en la experiencia personal. Al igual que lo que sucedía en el caso de Informática, Pablo recuerda como modelos a los diferentes profesores de la carrera.

En ambos casos reconocen que fue la “Práctica” la que los formó y pueden observar en retrospectiva cambios ligados al interés por disciplinar a los estudiantes y al estar más centrados y estructurados con los contenidos. Una de estas cuestiones será retomada en el apartado de preocupaciones, ya que si bien Pablo observa esa evolución son temas que aún le preocupan al momento de desarrollar sus clases.

Los inicios y su rol actual

Los dos profesores se iniciaron prácticamente en paralelo como docentes en la universidad y en el nivel medio, aunque manifestaron que ambos tienen puesto su mayor interés en la universidad. Al momento del estudio, Pablo es el único que mantiene unas pocas horas en el nivel medio. Los dos también tienen cierta experiencia en docencia universitaria como adscriptos a asignaturas de la carrera, que es valorada

positivamente, siempre invitados por un docente de una cátedra. Este inicio en la docencia universitaria a través de la invitación de un 'otro' se da de manera reiterada en las investigaciones que hemos reseñado en el encuadre teórico y en los datos que vamos recogiendo en esta investigación.

Al igual que en el otro caso de este estudio, creemos que esta división del su rol docente actual genera, sobre todo en los principiantes, una orientación hacia los contenidos netamente procedimentales, con escaso desarrollo en la globalidad de la asignatura. Decimos nuevamente que esto se acentúa en los principiantes, ya que son los destinados a trabajar en los prácticos, mientras que los profesores adjuntos al tener la responsabilidad de gestionar y organizar la asignatura construyen conocimientos más integrales de su espacio curricular.

-Las concepciones sobre la docencia

En esta oportunidad, las concepciones que manifiestan los dos profesores en estudio están mediadas por la actividad de investigación al entender que la buena docencia tiene que ver con enseñarles a los alumnos a comprender y analizar determinada característica de los hechos históricos desde alguna perspectiva. Lo que realizan los profesores es recortar el objeto de análisis, tal como lo realizan en su investigación, y desmenuzarlo para su comprensión desde las herramientas de análisis e interpretación que también utilizan en sus prácticas de investigación.

Entre los problemas que reconoce la profesora adjunta encontramos la desarticulación de los espacios curriculares, la diferencia de objetivos de aprendizaje entre estos espacios y, lo que ya mencionamos, el difícil acceso a bibliografía actualizada.

Discusión de resultados y conclusiones

Una vez presentados los resultados estamos en condiciones de concluir a partir del establecimiento de relaciones y reflexiones sobre los dos casos incrustados, seleccionados para este artículo. Estas relaciones serán articuladas con las fuentes del conocimiento planteadas por Shulman (1987), lo que nos permitirá visualizar de un modo más claro estas configuraciones identificadas.

Empezando con las primeras, sostenemos que la fuente principal de la cual se nutre el conocimiento profesional docente de los profesores de Informática es la "Cultura Profesional". Pudimos observar que la misma es un referente permanente que guía, condiciona e influye en todos los sentidos en la práctica docente. Sin embargo, en el caso de Historia, la fuente principal de la cual se nutre el conocimiento profesional docente de estos profesores es la "Investigación", sus concepciones y prácticas, influyendo en todos los momentos en la práctica docente, desde la selección y organización de los contenidos, como en las estrategias didácticas.

En segundo lugar, establecemos como fuente a los profesores más experimentados del departamento a quienes los profesores principiantes referencian constantemente. A su vez, los profesores principiantes referencian sus propias experiencias como estudiantes. En los casos de las adjuntas, poseen diversas fuentes de su conocimiento que van desde su trayectoria y la formación especializada como investigadora (Historia) y su experiencia docente (ambas). Es por ello que la sabiduría de la práctica misma (que se encuentra en diferentes etapas de construcción en los principiantes y en los experimentados) es fuente recurrente de la cual se nutren. En cuarto lugar se ubican los materiales y el contexto institucional que comparten y los condiciona a tomar decisiones curriculares. Por último, la fuente referida a la investigación en materia educativa: el aprendizaje humano, la enseñanza y los aspectos socioculturales no figuran entre sus declaraciones como aspectos que siquiera reconocen.

Desarrollando aún más estas relaciones, en el caso de Informática, a partir de la ausencia de la Dimensión de Investigación en su trayectoria profesional, y de las imágenes que al respecto tienen, sostenemos que los mismos no se reconocen en líneas generales como productores del conocimiento disciplinar, sino que éste es producido por otros que hacen investigación, circunstancia que los ubica principalmente en el rol de transmisores del conocimiento. Sin embargo, en el caso de historia existe una fuerte

presencia de esta dimensión: el auto-reconocimiento como historiadores que investigan y se especializan sobre un área, la mayor o menor trayectoria que llevan en investigación y la necesidad de acercar la cátedra a dichas prácticas. Sostenemos en este caso que estarían enseñando la asignatura desde un rol más cercano a la producción. Esto es más notorio en el caso de la profesora más experimentada.

En relación con la Dimensión Profesional y teniendo en cuenta la fuerte presencia en el caso de Informática del auto-reconocimiento como informáticos, la experiencia en paralelo de la práctica profesional y la orientación de la carrera hacia el contexto laboral, concluimos que ésta es marcada. Por ello, sostenemos que se estaría transmitiendo fundamentalmente la disciplina de acuerdo a ese mundo laboral. Al contrario de lo que sucede con el caso de Historia, en el que la dimensión está ausente, con una Cultura Profesional escasamente desarrollada fuera de los ámbitos educativos, impidiendo que se reconozcan como profesionales por fuera del mundo académico.

Ahora bien, en el caso de la Dimensión Docente se necesita cierto matiz, ya no sólo por caso de estudio sino también de acuerdo con las declaraciones y prácticas realizadas por los profesores principiantes y las declaraciones y prácticas realizadas por las profesoras adjuntas a cargo de las asignaturas.

En relación con los principiantes, la dimensión docente está en sus inicios de desarrollo: no poseen formación

docente consolidada (Informática), o no 'utilizan' su formación inicial como fuente de conocimiento docente (Historia), realizan aprendizajes informales de la docencia a través de su propia práctica y ensayando las propuestas de otros colegas y se encuentran conociendo aun las características de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Sumado que su rol docente, destinado a las clases de Trabajos Prácticos, les condiciona a desarrollar de manera escindida la dimensión más procedimental de la disciplina. Por todo lo anterior, consideramos que los principiantes con los que trabajamos estarían construyendo su conocimiento profesional con una fuerte delimitación entre teoría y práctica que existe en los dictados de las asignaturas de las carreras, que ubica, no por casualidad sino por significaciones epistemológicas sobre la teoría y la práctica de un conocimiento, a los docentes principiantes en el desarrollo de los Trabajos Prácticos generando un mayor desarrollo del conocimiento disciplinar desde su dimensión práctica y procedimental. Sostenemos que esta característica es una nota distintiva del nivel universitario. Los principiantes mantienen la distinción entre teoría y práctica de un conocimiento, junto con valoraciones que jerarquizan la primera respecto de la segunda; esta distinción que evidenciamos en los planes de estudio, trasciende los diseños, y se instala en las concepciones y prácticas docentes que se traducen en la asignación de roles según la jerarquía.

Es por ello que consideramos que los principiantes están iniciando sus procesos de consolidación de la experiencia docente, construyendo su repertorio de acción, pero limitados por las posiciones que ocupan en la jerarquía de los cargos. En este sentido se les limita mayoritariamente la selección de los contenidos, la revisión de la organización de la asignatura y de la fundamentación académica del programa o plan de estudios (Shulman, 1987 en Profesorado, 2005). Los aspectos pedagógicos con los que trabajan podríamos caracterizarlos como concepciones construidas de las propias experiencias como estudiantes y conocimientos que se estarían elaborando a partir de lo que sucede en el contexto específico y concreto del aula y lejos de los conocimientos pedagógicos generales.

En relación con las profesoras adjuntas, pudimos observar que han desarrollado conocimientos y concepciones más concretas del contexto específico y universitario donde se mueven, tienen mayores experiencias como profesoras y como gestoras, que les brindan un conocimiento más integral y global del desarrollo de las asignaturas evidenciado en la mayor complejidad de los planteos curriculares y disciplinares concretos.

Como se pudo apreciar, nuestro interés investigativo se ha centrado en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de profesores universitarios. Dichos procesos se nos han presentado y se presentan de modo permanente como un complejo entramado de concepciones y conocimientos formales y sistemáticos; prácticos y normativos.

Dados los hallazgos de nuestra investigación podemos agregar que si bien las funciones de investigación y docencia y sus relaciones son las más estudiadas en la literatura internacional, debemos reconocer que existen condicionantes contextuales, al menos

en lo relevado en nuestro estudio, que pueden sopesar más al momento de orientar las actividades de los profesores universitarios en la docencia, como ser el desempeño profesional por fuera del contexto universitario.

Notas

¹ Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (U. de Sevilla), Especialista en Cs. Sociales (FLACSO), Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación (UNNE). Auxiliar Docente de 1era en Didáctica General. Facultad de Humanidades (UNNE).

Bibliografía

- BECHER, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- COLLER, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- CONNELLY, F. y CLANDININ D. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, 19,2-14.
- CRUZ TOMÉ, M. (2003). "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario". *Revista de Educación*, 331,35-66.
- DE KETELE, J. (2003). "La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras". *Revista de Educación*, 331.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2003). "Calidad de la Enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado". *Revista de Educación*, 331,13-34.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1994). *El currículo escolar. Surgimientos y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1995). *Didáctica para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- DOYLE, W. (1978). Paradigms for research on teaching effectiveness. In L. S. SHULMAN (Ed.), *Review of research in education* 5. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- DURNING, S. J. y DRBYE, L. (2009). "Journal Watch From ACE (Alliance For Clinical Education): Annual Review of Medical Education Articles in Internal Medicine Journals 2006-2007". *Teaching and Learning in Medicine* 21,72 - 75.
- DUVÁN MARÍN GALLEGU, J. (2009). "El conocimiento pedagógico fundamentado en una epistemología de los sistemas complejos y una metodología hermenéutica". *Magistro*. Vol. 3, No. 6, 13-25.
- ELBAZ, F. (1981). "The teacher's Practical knowledge: Report of a Case Study". *Curriculum Inquiry*, 11,43-71.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (2003). "La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar". *Revista de Educación*, 331, 101-121.
- 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.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Ideas.
- GROSSMAN, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York. Teachers College Press.
- GROSSMAN, P. y STODOLSKY, S. (1994). "Considerations of content and the circumstances of Secondary School Teaching". En L. DARLING-HAMMOND (Eds). *Review of Research in Education* (pp.179-221). Washington: American Educational Research Association.
- GROSSMAN, P. y MCDONALD M. (2008). "Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education". *American Educational Research Journal*, 45, 184 -205.

- GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M. y SHULMAN, L. S. (1989). "Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. Knowledge base for the beginning teacher", 23-36.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S. (1990a). "Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching". *Insights into teachers' thinking and practice*, 107-118.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S. (1990b). "Nancy: pedagogical content knowledge of an expert teacher". Trabajo presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S. y SHULMAN, L. (1990). "Pedagogical content knowledge in social studies". En LOWYCK, J. & CLARK, C. (Eds.) *Teacher Thinking and Professional Action* (1986 ISATT Conference) (pp. 23-34). Lewven University Press.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEWAN, K. & EGAN (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.52-71), Buenos Aires: Amorrortu.
- HASHWEH, M. (2005). "Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(3), 273-292.
- 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.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en VASILACHIS de GIALDINO (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa
- RODRÍGUEZ GÓMES, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Alhibe.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (Traducido al español en 1992).
- SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review* 57(1): 21 Edic. cast.: "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9,2005.
- SHULMAN, L. (1988). "The dangers of dichotomous thinking in education". GRIMMET, P. P. y ERICKSON, G. L. (Eds), *Reflection in teacher education*. (pp 31-38). Nueva York: Teachers College Press.
- STAKE, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, Morata.
- YIN, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.