

El desarrollo del conocimiento docente universitario: lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. Matices de la docencia universitaria experimentada

Patricia Belén DEMUTH MERCADO* y Erika Yamila SÁNCHEZ**



detalle "Fetiche Nkisi",
óleo sobre tela.
Rodolfo Rodríguez

Resumen

La investigación detalla el estudio de profesores experimentados de Historia, Ciencias de la Salud y Ciencias Tecnológicas, sobre el desarrollo del conocimiento docente con relación a lo pedagógico, la profesión de base y la investigación. El trabajo se realizó desde el paradigma cualitativo por medio del estudio de casos. Esta presentación tiene como objetivo exponer los matices que posee la docencia universitaria experimentada. Para ello, se analizaron los diferentes roles y funciones que cumple un profesor universitario. A su vez, se tuvieron en cuenta las múltiples tradiciones académicas y profesionales que influyen en la configuración del conocimiento docente. Se identificó la presencia de las relaciones interpersonales informales como principal fuente de conocimiento. En este sentido, se plantea la necesidad de fortalecer las prácticas de guía y asesoramiento que realizan los profesores con más experiencia hacia los menos experimentados.

Palabras clave: docencia universitaria; conocimiento docente; profesores experimentados.

The development of university teaching knowledge: Pedagogy, basic profession and research. Nuances of experienced university teaching.

Abstract

This research explains in detail the study of experienced teachers of History, Health Sciences and Technological Sciences, and the development of teaching knowledge regarding pedagogy, the basic profession, and research. The research was conducted from a qualitative paradigm through case studies. This presentation aims at exposing the nuances present in experienced university teaching. To do so, we analyzed the different roles and functions fulfilled by a university professor. We also took into account the many academic and professional traditions that influence the configuration of teaching knowledge. The presence of informal interpersonal relationships was identified as the main source of knowledge. In this sense, there is a need to strengthen guidance and counseling practices performed by more experienced teachers addressed to more novice ones.

Key words: university teachers; pedagogical knowledge; experienced teachers.

* Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Especialista en Ciencias Sociales. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica Facultad de Humanidades. UNNE. Corrientes, Argentina
| patriciademuth@hotmail.com

** Prof. en Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura. UNNE. Corrientes, Argentina |
erikayamilasanchez@gmail.com

Introducción

En este artículo abordaremos los diferentes matices que se manifiestan en el desarrollo del conocimiento docente en la Universidad. Para ello, partimos del estudio de casos de docentes experimentados en diferentes campos profesionales: Educación, Historia, Ciencias de la Salud y Ciencias Tecnológicas. Nos interesó caracterizar detenidamente aquellos conocimientos y prácticas que podrían ser cualificadas como *expertas* dentro de los ámbitos epistemológicos e institucionales de actuación. A su vez, prestamos especial atención a cómo estos conocimientos y prácticas se orientan hacia dimensiones propiamente pedagógicas, profesionales (campo de la intervención profesional) o de investigación (campo de la investigación disciplinar).

En esta oportunidad nos focalizaremos en la descripción de los procesos de construcción del conocimiento y las prácticas didácticas de profesores experimentados. Estos se encuentran a cargo de las asignaturas centrales de las siguientes carreras: Licenciatura en Ciencias de la Educación, Historia, Odontología y Sistemas de la Información. Todos hacen hincapié en los procesos de construcción del *conocimiento didáctico*.

Consideramos que estudiar a profesores universitarios pertenecientes a corpus de conocimientos y prácticas disciplinares diferenciadas permite complejizar la mirada sobre las similitudes y diferencias en las dinámicas de construcción de dichos conocimientos y prácticas universitarias. Indagamos sobre el conocimiento didáctico entendido como el protagonista de los procesos de enseñanza de una asignatura, cuyo estudio y posibilidad de evolución (como proceso y producto de transformación de conocimientos más generales en conocimientos didácticamente enseñables), remite inevitablemente a presumir mejoras en las prácticas docentes futuras.

Realizamos la investigación desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo. Seleccionamos como modalidad o método principal el estudio de casos, con múltiples instrumentos de recogida (entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, observaciones de clases no-participantes, y materiales profesionales y curriculares brindados por los sujetos). Seleccionamos los casos a estudiar a par-

tir de la definición de determinados criterios de base, por ejemplo: la antigüedad en el nivel y la jerarquía docente para la toma de decisiones. Estos nos garantizarían la posibilidad, no la certeza en todos los casos, de identificar a posteriori las cualidades de los conocimientos y las prácticas didácticas expertas.

Marco referencial

Trabajar sobre el contexto universitario implica desentrañar la complejidad y diversidad de colectivos profesionales y disciplinares con tradiciones y culturas diferentes. Estos contextos *permiten* la construcción de identidades profesionales que atraviesan lo personal, grupal, didáctico, institucional, social y laboral.

Este entramado genera diferentes matices al momento de caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación y práctica de una profesión como la docencia en la universidad. En este sentido, el estudio del conocimiento docente de profesionales experimentados nos permite abordar los procesos de construcción que se realizan en el seno de las comunidades universitarias, infiriendo los estilos de enseñanza y de aprendizaje que se sostienen en las diferentes áreas disciplinares.

Concretamente, este trabajo se inscribe en el conjunto de investigaciones que desde el año 2001 se realizan en la asignatura de Didáctica I de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y que, desde el año 2008, lleva adelante el Grupo CyFOD, Conocimiento y Formación Docente, compuesto por profesores de diversas facultades de la UNNE. En las investigaciones precedentes se describieron, analizaron, reconstruyeron y compararon diferentes concepciones epistemológicas, de enseñanza y de aprendizaje. Así como su relación con la práctica docente, pertenecientes al conocimiento profesional de profesores en ejercicio y futuros docentes del nivel universitario, superior no universitario y buenas prácticas de enseñanza y evaluación (Alcalá, 2015; Alcalá et al 2012; Demuth, 2015 (a) (b) y Demuth, 2014).

Esta línea de investigación mantiene su interés principal en los procesos de construcción del conocimiento y razonamientos didácticos. A su vez, profundiza en los condicionamientos que estos procesos y prácticas podrían llegar a *recibir* de acuerdo con la tradición teórica y práctica de las disciplinas, de sus colectivos

profesionales y educativos concretos. Además, se centra en cómo los condicionamientos repercutirían en las propuestas de enseñanza y aprendizaje de los profesores en el estudio y en el desarrollo de su conocimiento docente.

Las permanentes revisiones de esta línea de indagación (Miller, 2007 y Abell, 2008), las especificaciones que se le han ido agregando, como por ejemplo 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, 2004), nos dan cuenta de la vigorosidad del constructo.

El desarrollo profesional docente: el conocimiento en la práctica

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

Partimos de la noción de desarrollo profesional entendida como "cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión" (Imbernón, 1999, p. 42-43). El autor plantea cinco grandes líneas de actuación para ilustrar el desarrollo profesional y su formación permanente:

- La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis, la comprensión, la interpretación de la intervención de la realidad. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa.
- El intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación en el profesorado.
- La unión de la formación a un proyecto institucional de cambio de la escuela.
- La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualis-

mo, el bajo estatus, etc., y a prácticas sociales como la exclusión, la intolerancia, etc.

- El desarrollo profesional del centro educativo mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional.

En similar orientación, Marcelo (2009) entiende que el desarrollo profesional de los profesores es un proceso individual y colectivo que se da en el contexto laboral a través de experiencias tanto formales como informales. El autor sostiene que el concepto de "desarrollo profesional" se ha venido modificando a partir de la evolución en la comprensión de los procesos de enseñar a aprender. Por su parte, Montero (2001) plantea que la práctica docente representaría, entonces, la oportunidad para que los profesores manifiesten su conocimiento y, al mismo tiempo, se convierta en la fuente necesaria para la construcción/reconstrucción del mismo.

Las diferentes maneras de estudiar el desarrollo profesional docente han sido sistematizadas en un trabajo de Borko (2004), quien presenta un mapa de situación de las investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional docente. Establece en primer lugar los componentes de cualquier sistema de desarrollo profesional, a saber: a) el programa de desarrollo profesional; b) los profesores, quienes son aprendices en el sistema; c) el facilitador, quien guía a los profesores en la construcción de nuevos conocimientos y prácticas; d) el contexto en donde ocurre el desarrollo profesional.

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

Fase 1: las investigaciones se centran en un programa de desarrollo profesional individual únicamente, es decir, no se estudian los facilitadores ni el contexto.

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

Fase 3: el foco de la investigación se amplía ya que se comparan los programas de desarrollo profesionales.

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

Entre estas líneas de investigación sobre el desarrollo profesional docente, hay investigaciones que trabajan con los docentes expertos como sujetos de estudio. Previo a este abordaje, conviene aclarar que las diferentes investigaciones reseñadas tratan de manera diferente la noción de “experto” o de “experimentado”; en algunos casos, el presupuesto de antigüedad está presente, sin embargo, en otros casos, la experticia se vincula con la capacidad y el dominio didáctico del contenido disciplinar, de los conocimientos contextuales, institucionales, la afectividad y los vínculos interpersonales.

Numerosas investigaciones afirman que los profesores experimentados tienen a favor y en contra la rutinización y automatización de su conocimiento, como aspectos importantes de las complejas tareas de la enseñanza que realizan. Al tener un rico conocimiento de las situaciones del aula, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar la lección e interpretan automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en el aula y actúan en consecuencia. Esto es, al mismo tiempo, un obstáculo para la reflexión sobre sus propias

prácticas, por ver las cosas desde una nueva perspectiva o por aprender nuevos enfoques en la instrucción (Borko y Putnam, 1996).

En la misma dirección, Mena Marcos, Sánchez y Tillema (2008) estudiaron cómo los profesores experimentados reflexionan sobre sus propias prácticas docentes a partir del análisis de artículos publicados al respecto en revistas especializadas. Con el objetivo de entender cómo los profesores articulan las reflexiones y cómo realizan un proceso de aprendizaje de su propia práctica interpretándola para su cambio o mejora.

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



“Fetiché Nkisi”, óleo sobre tela. Rodolfo Rodríguez

incluyeron una reconstrucción o una revisión evaluativa y crítica de lo que fue hecho, refutando la idea de una interpretación cíclica de la reflexión (Mena Marcos et al., 2008, p. 108).

Frente a similares resultados, Zwarta et al. (2008) proponen el 'peer coaching' como actividad colegiada que mejoraría el desarrollo profesional de profesores experimentados a través de la experimentación, la observación, la reflexión y el intercambio de ideas entre pares. Ya que, según los autores, la evidencia empírica demuestra que el uso de esta estrategia mejora la eficacia en la actividad de enseñanza.

Los profesores expertos poseen habilidades metacognitivas y reflexivas desarrolladas, además de un uso eficaz de las estrategias de enseñanza. Hacemos referencia a una investigación realizada comparando profesores expertos con experimentados, interesante diferencia que se fundamenta en la identificación de profesores con antigüedad, pero, en el primer caso, valorados por ser buenos docentes y, en el segundo, por no serlo. Los autores sostienen que las diferencias entre el experto y el experimentado consisten tanto en el número de eficientes/ineficientes estrategias implicadas en la enseñanza y en la intensidad (frecuencia) en el que estas estrategias se emplean. Entienden que el experto, a diferencia del experimentado, utiliza un gran número de estrategias eficaces con mucha frecuencia.

Además, Zwarta et al (2008) identificaron que existen en los experimentados ciertas teorías erróneas acerca de la enseñanza y sobre los estudiantes, además de un escaso conocimiento de la pedagogía general, componentes atribuibles al conocimiento profesional docente, vinculados a la deficiente aplicación de las estrategias de enseñanza con las que están familiarizados. Por el contrario, los expertos poseerían conocimientos adecuados sobre la enseñanza aumentando la eficiencia en el acto didáctico.

Coinciden con investigaciones precedentes en afirmar que los expertos reflexionan sobre sus prácticas de manera más frecuente y son capaces de articular estas reflexiones con su práctica, pero a su vez estas reflexiones están en relación (calidad) con las teorías que tienen sobre enseñanza. Nos resulta más que importante esta investigación ya que vincula el conocimiento de la enseñanza con la capa-

cidad de reflexión y con la efectividad de las prácticas docentes.

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

Krull, Oras y Sisask (2007) establecieron siete diferencias entre docentes noveles y experimentados. Para ello, partieron de los comentarios e interpretaciones que estos hacían de las experiencias de clases, y tuvieron en cuenta la hipótesis que estas diferencias estarían indicando el desarrollo del conocimiento docente.

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

- Los profesores expertos notan más acontecimientos en la sala de clase según lo reflejado en sus comentarios que los profesores principiantes. Además, son más reflexivos y habladores en sus comentarios sobre la lección observada.
- Los profesores expertos producen aproximadamente dos veces más interpretaciones en sus comentarios que sus colegas principiantes. También, el número de palabras en los comentarios de los profesores expertos fue dos veces más alto.
- El análisis de los comentarios sobre la enseñanza y el aprendizaje reveló que los profesores expertos produjeron más ideas sobre modos integrados de actividades de enseñanza y de aprendizaje en la sala de clase que los profesores principiantes.
- La comparación de los comentarios de los profesores sobre los acontecimientos específicos de la sala de clase reveló que los profesores expertos perciben y procesan más los detalles y las características sobre la información del aprendizaje. A su vez, tienen más facilidad para dirigir los aprendizajes de sus estudiantes, realzar la retención y la transferencia del aprendizaje, entre otras (ibíd., 1047).

Hemos realizado un recorrido por referentes valiosos para nuestro trabajo, a continuación avanzaremos sobre los aspectos metodológicos diseñados para abordar estas cuestiones en nuestro contexto.

Metodología y diseño de la investigación

La universidad, contexto de este estudio, se ubica en el noreste del país y se constituye como una institución regional asentada físicamente en dos ciudades: Corrientes y Resistencia. En diciembre de 2008, según las últimas estadísticas oficiales de la Secretaría General de Planeamiento, contaba con un total de 4.702 profesores, con 51.020 estudiantes y 1.563 personales no-docentes.

El escalafón docente de la UNNE establece que los profesores titulares son los de mayor jerarquía y antigüedad. El acceso al cargo se realiza, generalmente, luego de algunos años de desempeñarse como Profesor Adjunto de la cátedra. Concretamente, nos interesó identificar docentes titulares o adjuntos a cargo de asignaturas con más de quince años de antigüedad en la docencia universitaria.

El paradigma en el que nos posicionamos es el interpretativo, desde una ontología relativista que concibe a la realidad como una construcción de los sujetos que a su vez influye en ellos. La relación realidad-sujetos es de constante influencia y re-construcción, posibilitando su multiplicidad y divergencia. La epistemología acorde con esta posición es de carácter constructivista que rechaza la idea de una verdad objetiva, específicamente desde el Constructivismo Social.

Se trabajó específicamente desde un estudio de casos como estrategia metodológica. Desde esta clasificación lo ubicamos como caso "múltiple incrustado", ya que hacia el interior del mismo encontramos configuraciones de acuerdo con la pertenencia a los departamentos/asignaturas y, a su vez, diferentes unidades de análisis: cada uno de los profesores en estudio. Si bien el marco es la Universidad Nacional del Nordeste, los contextos concretos son cada uno de los departamentos.

Esto nos permitió la utilización de instrumentos múltiples de recolección para su construcción: documentos, entrevistas y observaciones de clases no participantes.

Con relación a la primera, hemos solicitado a los profesores dos documentos, uno de carácter personal-profesional y dos de carácter curricular. Estos fueron trabajados con los docentes en diferentes momentos y analizados cualitativamente a posteriori y formaron parte de la estrategia de triangulación del caso que permitió darle solidez al mismo. Respecto de las entrevistas, se realizaron tres, en momentos sucesivos y con diferentes objetivos que versaron en el relato de la trayectoria profesional, la reflexión sobre la asignatura y la reflexión y profundización sobre una temática específica.

Por último, en cuanto a la observación no participante, hemos observado clases a lo largo de un desarrollo temático.

Como método de redacción y análisis, hemos utilizado la narración para la construcción del caso. Esta perspectiva de investigación se vincula directamente con la metodología seleccionada. Pretendemos trabajar con el estudio de casos con el objetivo de comprender y desentrañar las particularidades (Stake, 2007) que asumen los procesos de construcción del conocimiento docente en los cuatro departamentos universitarios. Dicho estudio posee entre sus características más significativas el ser un análisis intensivo, particular de un tema en un contexto geográfico determinado, caracterizado por una delimitación natural, identificable, que requiere múltiples fuentes de información (Martínez Sánchez, 2000).

Análisis e interpretación de los casos en estudio

Señalaremos los aspectos más relevantes del análisis realizado, con relación a las dimensiones Docencia, Investigación y Profesión de base. Los análisis muestran diferentes niveles y momentos para el estudio de los matices que presenta la docencia universitaria. En este sentido, la *Cultura Profesional* y la *Cultura Académica* fueron los niveles de mayor influencia sobre el conocimiento docente de nuestros protagonistas. Esto quiere decir que sus conocimientos y prácticas docentes se orientaban hacia fundamentaciones que provenían de su profesión de base, en el caso de Informática y Odontología, y de sus actividades de investigación académica en los casos de Ciencias de la Educación e Historia.

En cuanto al desarrollo del conocimiento de la práctica docente propiamente dicha, sus aspectos pedagógicos específicos, observamos que en todos los casos predominan los aprendizajes informales y las relaciones interpersonales que fueron construyendo a través del tiempo. En sus inicios, a través de miembros más experimentados de las asignaturas en las cuales se desempeñaron, y, en la actualidad, a través de pares que son referentes nacionales o internacionales con los que se contactan o referencian a partir de las publicaciones que leen.

Es válido mencionar que estas relaciones personales entre experimentados y novatos se mantienen al interior de sus asignaturas. Además, tienen a cargo la formación de las nuevas generaciones de docentes universitarios, con similares lógicas a las vivenciadas por ellos en sus primeros años de docencia.

Los profesores experimentados plantearon similitudes muy marcadas en sus trayectorias y posiciones en la universidad, en cada una de las dimensiones:

- En los procesos de formación inicial y permanente, junto con las experiencias laborales previas o paralelas a su incorporación en la universidad. Mantienen las siguientes características en común: fueron estudiantes destacados, convocados por profesores experimentados que los incorporaron a la asignatura, tuvieron trabajos paralelos en sus inicios y realizaron una opción por la universidad como su principal práctica laboral (los profesores de Odontología e Informática son los dos casos que mantienen en el tiempo su desempeño profesional paralelo por fuera de la universidad y sólo recientemente han optado completamente por el ámbito universitario).
- Tres de los cuatro experimentados evidencian y reconocen el lugar relegado que ocupa la formación docente formal, a excepción del caso de Ciencias de la Educación. Los profesionales de Odontología, Informática e Historia valoran en mayor medida los aprendizajes informales para la docencia y les asignan valoraciones vinculadas a la clarificación de prácticas ya conocidas a la formación docente formal que han realizado por exigencias del sistema y por curiosidades o iniciativas personales.

La dimensión de investigación ha presentado la mayor variedad de matices entre los experimentados. En el caso de Historia, destacamos la mayor integración entre la práctica del historiador y la del docente de Historia. Todas las decisiones epistemológicas y metodológicas de su asignatura se vinculaban directamente con las prácticas académicas de investigar la disciplina. En el caso de Ciencias de la Educación, las prácticas de investigación que llevaba adelante la experimentada, eran reconocidas como iluminadoras de las prácticas docentes, es decir, servían como medios para comprender mejor la realidad del aula en la que ejercía. En este caso, la integración no era directa, sino que la investigación servía a la práctica docente. En los casos de Odontología e Informática, la investigación fue una dimensión lejana a la docencia, en contraposición con la marcada presencia de la profesión liberal a la cual pertenecen y de la figura del *cliente* o *paciente* como principal actor en los planteos didácticos que le proponían a sus estudiantes.

Volvemos a sostener, como en trabajos anteriores (Demuth, 2014), que reconocemos el contexto de la asignatura como el espacio de mayor influencia y reciprocidad, ya que es en esa red de relaciones donde principalmente se desarrolla, discute o reformula el conocimiento docente. La distinción entre experimentados y principiantes radica en los roles que se asumen o se imponen en esos contextos, que son guiados por los más experimentados y seguidos por los principiantes. Esta red de relaciones potencia a los más experimentados a desarrollar mejores modos de enseñar, no sólo para el aprendizaje de los estudiantes, si no para “enseñar a enseñar” a sus propios colegas principiantes. Esto se pudo observar de manera más marcada en los casos de Odontología e Informática, ya que sus profesores principiantes no contaban con formación docente significativa y operativa para su propia práctica docente. Es así que las relaciones interpersonales se veían potenciadas en su importancia, debido a que la carencia de formación docente provocaba una mayor dependencia hacia los profesores experimentados de quienes aprendían.

De este modo, en todos los casos de los profesores experimentados estudiados, las relaciones interpersonales fueron fundamentales para el desarrollo del conocimiento docente, porque a través de ellas se posicionan en el departa-

mento para la toma de decisiones más amplias, por ejemplo a nivel de plan de estudio. A su vez, por fuera del departamento las relaciones interpersonales con referentes renombrados o colegas de otras universidades también les permite nutrirse, mantenerse actualizados y discutir los desarrollos más actuales de la disciplina en la que se especializan y en su enseñanza.

En este sentido, podemos destacar la importancia de los diferentes contextos de influencia en la conformación del conocimiento docente experto en la universidad. Este se manifiesta con particularidades vinculadas con la profesión de base y, específicamente, con la investigación.

Entendemos que de acuerdo con estas particularidades podemos observar un mayor o menor desarrollo del conocimiento docente experto. Esto se debe a que los docentes universitarios desarrollan conocimientos y prácticas de acuerdo con los contextos de influencia profesionales o académicos (investigación), relevantes en su campo de acción. Este desarrollo se amalgama con el conocimiento docente, a su vez se encuentra atravesado por la antigüedad y la función que cumple el profesor dentro de la jerarquía universitaria.

Los contextos de influencia externos a la docencia universitaria más relevantes son de orden cultural, sea por la cultura profesional o por la cultura de investigación o académica. Sin embargo, los contextos de influencia propios de la docencia universitaria son más acotados y se circunscriben a niveles de influencias grupales, siendo el entorno de la asignatura el que toma mayor relevancia.

En este sentido, la reflexión sobre lo que sucede en las clases y las explicaciones posteriores reflejan niveles de análisis vinculados con la experiencia docente en el dictado de la asignatura. El docente recupera constantemente los objetivos de la actividad que se llevó adelante, influenciada por la dimensión profesional o de investigación, de acuerdo con el colectivo de pertenencia. Esta reflexión a su vez no se mantendría en un plano individual, sino que se identifica un interés por transmitirlo a su equipo de docentes menos experimentados. Entendemos que cada proceso de reflexión individual y grupal generaría la construcción de conocimientos docentes más profundos respecto de la realidad que abordan, de ahí lo idiosincrático del desarrollo.

Consideramos que cualquier aspiración para modelizar el conocimiento docente en la universidad, debe tener en cuenta las diferencias entre las influencias contextuales (culturales y grupales), por un lado, y los movimientos que se desarrollan a partir de las trayectorias y posiciones (roles y funciones) en la jerarquía docente, por otro. Esta última directamente vinculada con la antigüedad y la formación especializada que habilita el acceso a cargos con mayor toma de decisiones, de acuerdo con la organización que hoy detenta el sistema universitario argentino.

Conclusiones

La docencia universitaria refleja su complejidad inherente en las características que se enunciaron respecto al desarrollo del conocimiento y las prácticas docentes de los profesores en estudio. Entre los hallazgos, resaltamos, como característica central en los procesos de construcción que indagamos, las relaciones interpersonales que se establecen principalmente en el contexto de la asignatura. La Cultura Académica y la Profesional se transmiten o imitan a través y desde estas relaciones interpersonales. En este sentido, el estudio del desarrollo del conocimiento docente, hacia un conocimiento docente experto debe considerar estas redes de relaciones interpersonales que fundamentan y sostienen las decisiones didácticas que toman los docentes.

La multiplicidad de roles y funciones que ejerce un profesor universitario y las múltiples tradiciones académicas y profesionales en las que se sumerge, influyen notablemente en la configuración de su conocimiento. Su desarrollo hacia prácticas docentes expertas se ve, al menos en los casos analizados, potenciado o no por estos aspectos. La notable presencia de las relaciones interpersonales informales como fuente de conocimiento pedagógico, plantea la necesidad de equilibrar las dimensiones estudiadas reforzando, en primer lugar, las políticas institucionales en materia de formación docente sistemática. En esta ocasión, no nos referimos a formación inicial (que ya existen muchos antecedentes en nuestras universidades), sino para fortalecer las prácticas informales de guía y asesoramiento que realizan los profesores con más experiencia, es decir formar en el *enseñar a enseñar* a los

principiantes de sus asignaturas, a las nuevas generaciones de docentes universitarios, retomando la idea de *peer coaching* planteada en el marco teórico.

En este sentido, la propuesta podría circunscribirse, en primer lugar, a iniciativas de formación docente con equipos de cátedra, en las que los más experimentados también sean formados para acompañar los procesos de aprendizaje de los principiantes. Estos equipos podrían trabajar exclusivamente sobre los procesos de reflexión y acción más complejos de los experimentados, para que sean conscientes ellos mismos de dichos procesos y a la vez sean analizados por el equipo docente desde aportes disciplinares y pedagógicos específicos. Y, en segundo lugar, el

refuerzo de las políticas institucionales de investigación y formación en las disciplinas de manera conjunta, sobre todo en aquellas en las que se evidencia mayor vacancia en la universidad. Consideramos que la actividad de investigación permite que el docente se posicione en el rol de generador de conocimientos. Esto, a su vez, permitiría el acercamiento de los estudiantes a las múltiples perspectivas disciplinares, a procesos de producción del conocimiento y a un planteo integral de los contenidos sustantivos y sintácticos de la disciplina. Pudimos observar cómo los docentes con un mayor desarrollo en esta dimensión, planteaban configuraciones didácticas más transformadoras, que se alejaban de la reproducción lineal del contenido a enseñar.



“Igbo (Nigeria)”, óleo sobre tela. Rodolfo Rodríguez

Bibliografía

- Abell, S. K. (2008). "Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?" *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Alcalá, M.T., Nuñez, G. y Demuth, P. (2012). "El Conocimiento Profesional Docente Experto. Estudio de caso en la Facultad de Humanidades". *Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los Posgrados de la Facultad de Humanidades*. N°12.
- Alcalá, M. T. (2015). "El sinuoso camino hacia la comprensión del conocimiento docente". *Revista de Educación*. 5(7), 93-102.
- Borko, H. y Putnam, R.T. (1996). "Learning to teach". En Berliner, David C. (Ed); Calfee, Robert C. (Ed). *Handbook of educational psychology*, (pp. 673-708). New York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International, 1071 pp.
- Borko, H. (2004). "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain". *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Demuth, P. (2014). "Configuraciones del profesorado universitario: La dimensión profesional y de investigación en la docencia. Estudio de casos". *Revista de educación de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar de Plata*. 5(7)
- Demuth, P. (2015). "Aprender en carreras de formación de profesionales de la salud: del novato al experto". *Revista de la Facultad de Medicina. Universidad Nacional del Nordeste*. 15(2)
- Demuth, P. (2015). "Conocimiento y praxis docentes universitarios: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples". *Revista de Docencia Universitaria. Red Estatal de Docencia Universitaria. Santiago de Compostela*.
- Imbernon, F. (1999). "El desarrollo profesional del profesorado de Primaria". *Clave pedagógica*, 1(2)
- Krull, E., Oras. K. y Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1038-1050.
- Loughran, J., P. Mulhall, et al. (2004). "In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice." *Journal of Research in Science Teaching and Learning* 41(4), 370-391.
- Martínez Sánchez, A. (2000). *El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social. El estudio de casos: para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2009). "Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro". *Sísifo / revista de ciências da educação* (8), 7-22.
- Mena Marcos, J. J., Sánchez, E. y Tillema, H. (2008). "Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done". *Teachers and Teaching*, 14(2), 195-114.
- Miller, M. L. (2007). Pedagogical Content Knowledge. In George M. Bodner & Mary Kay Orgill (Eds.) *Theoretical Frameworks for Research in Chemistry/Science Education* (Chapter 5, pp. 86-106) Upper Saddle River, NJ, USA: Pearson Education.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Park, S., y Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Putnam, R. T. y H. Borko. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. La enseñanza y los profesores". En B. J. Biddle, T. L. Goody I. F. Goodson (Coords), *La enseñanza y los profesores* (pp. 219-310). Barcelona: Paidós.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata.
- Zwarta, R. C., Wubbels, Th., Bolhuis, S. y Bergena, Th. (2008). "Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences". *Teaching and Teacher Education*, (24), 982-1002.

Fecha de Recepción: 2 de enero de 2017
 Primera Evaluación: 17 de febrero de 2017
 Segunda Evaluación: 3 de marzo de 2017
 Fecha de Aceptación: 17 de abril de 2017