

LA INSERCIÓN DOCENTE Y EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO DE CASOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE-ARGENTINA

PATRICIA B. DEMUTH / GRACIELA FERNÁNDEZ / ORFILIA E. FERNÁNDEZ

Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades-Universidad del Nordeste

RESUMEN: El trabajo focaliza su estudio en el conocimiento profesional de profesores principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)¹ pertenecientes al área de las Cs. Tecnológicas y Humanas. Haremos hincapié en el desarrollo de tres dimensiones influyentes en el proceso de construcción del conocimiento didáctico: Docente, de Investigación y Profesional, los procesos de iniciación en la docencia universitaria, las relaciones de formación, sus cambios y/o evoluciones; concibiendo al conocimiento de los profesores como un conocimiento propio de la profesión docente diferenciado del conocimiento del especialista en una disciplina.

Se emprendió la investigación desde el paradigma cualitativo, interpretativo, ya que se pretende la comprensión del conocimiento de los profesores, en la búsqueda de una mayor profundización sobre la práctica educativa y por ende, en la posibilidad de transformación para la mejora. Se propone como modalidad o método principal al “estudio de caso/s”, cuyos instrumentos de recogida de la información fueron entrevistas en profundidad, semi-estructuradas individuales y grupales; y análisis de materiales profesionales y curriculares.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento profesional, docencia universitaria, principiantes.

Antecedentes teóricos y fundamentos de la investigación

El presente trabajo se nutre de diferentes fuentes o antecedentes de investigación en materia educativa. Dichos antecedentes, tanto ajenos como propios, fueron consolidando el interés por el objeto de estudio que hoy nos convoca. Nos referimos especialmente a los antecedentes que se inscriben fundamentalmente en dos líneas o programas de investigación sobre el conocimiento docente: la referida al *Conocimiento Práctico* y la línea de investigación sobre el *Conocimiento base para la enseñanza*. En relación con la primera mencionaremos los trabajos pioneros de Elbaz (1981), Schön (1983,1987) y a Connelly y Clandinin (1990), junto con obras posteriores, guiados todos por el interés de comprender el conocimiento de los profesores desde la propia práctica. Entendemos que estos traba-

jos posibilitaron un 'quiebre' dentro de la tradición investigativa, y permitieron avances metodológicos y conceptuales de este programa de investigación hacia zonas antes inexploradas.

Por el otro lado, queremos destacar los trabajos señeros de Shulman (1987, 1988); la continuidad con Grossman (1990, 1991); el creciente interés por el *conocimiento didáctico del contenido* (Grossman y Stodolsky, 1994; Grossman, Wilson, y Shulman 1989; (Gudmundsdóttir, y Shulman, 1990; Gudmundsdóttir, 1990, 1998) que se mantiene hasta nuestros días y que bogan por la definición y precisión de aquellos conocimientos necesarios e imprescindibles para la docencia y, por ende, para toda formación docente.

En ambos casos revisaremos sus postulados centrales a partir de las lecturas realizadas de sobresalientes trabajos de recopilación y organización de esta tradición (Carter, 1990; Marks, 1990; Marcelo, 1993; Fenstermacher, 1994; Angulo Rasco, 1999; Montero, 2001; Camilloni y otros, 2004; Bolívar, 2005) que nos han permitido la estructuración de una de las líneas más activas en la actualidad sobre el conocimiento del profesorado.

En relación con los antecedentes propios queremos mencionar que los resultados que a lo largo de los últimos años se fueron obteniendo como equipo de investigación (CyFoD) respecto de las características principales que poseen las concepciones epistemológicas y didácticas, se orientan a concepciones y prácticas tradicionales-tecnicistas de enseñanza y aprendizaje, con visiones cercanas a paradigmas epistemológicos absolutistas (Alcalá, M. T., 2002; Alcalá, M. T., Fernández G. y Demuth, P., 2008).

Precisiones Metodológicas

El abordaje metodológico se realizó a partir de la construcción de un estudio de casos entendido como *algo específico, algo complejo, en funcionamiento* (Stake, 2007: 16), es decir, que el interés por los mismos se fundamenta en la necesidad de profundizar en las particularidades de cada caso, desentrañando su singularidad, pero a su vez, en la comprensión e interpretación de aquellos aspectos que se nos presentaron como similares en el momento profesionales de nuestros sujetos de estudio.

Entendemos entonces, al estudio de casos como un sistema integrado (Stake, 2007: 16), que comparte características comunes y que si bien vamos a estudiarlos en un primer

momento en su singularidad, luego pretendemos, a partir de ellos, construir ciertas caracterizaciones un tanto más generales, propias del sistema más amplio.

Teniendo en cuenta lo anterior consideramos que el caso que estudiamos abordará

- un **proceso**: el de la construcción del conocimiento docente de profesores principiantes iniciados recientemente en la docencia universitaria, miembros de los Departamento de Informática, Filosofía y Letras 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 profesores principiantes participan de las actividades académicas habituales en la institución y pertenecen al colectivo que centra nuestro interés
- estudiamos un caso **contemporáneo** ya que los profesores iniciaron sus actividades de docencia universitaria hace no más de 5 años al momento de la investigación, y continúan ejerciendo en los mismos cargos al momento de esta presentación
- su **uso** poseerá las dos características, será **exploratorio** en un primer momento e intentará avanzar hacia el **análisis** dentro del enfoque cualitativo que sostenemos.

Discusión de resultados

El caso de Informática

La recolección de la información dejó sentado un determinado “dibujo” de relaciones entre las dimensiones de estudio propuestas. Tomamos como foco de interés la dimensión “Docente” y podemos observar que la dimensión que ejerce mayor influencia en ésta es la Dimensión “Profesional”.

Esta última se constituye en la dimensión condicionante y, por momentos, determinante de nuestro foco de atención. Observamos que la cultura profesional del principiante de informática influye en los objetivos, contenidos y estrategias de la formación. El valor de la enseñanza se vincula directamente con la utilidad de aquellos contenidos para el desempeño profesional, las estrategias de aprendizaje de los contenidos curriculares están relacionadas con las prácticas de aprendizaje que tiene el informático en su contexto laboral.

Y la experiencia del “campo” o “mercado” que estos informáticos puedan llevar a las aulas, es considerada como aquello más valioso que se le puede “brindar” al estudiante.

La dimensión “investigación” apenas tiene relación directa con las otras dos dimensiones, y su débil presencia en el contexto cercano se limita a las novedades bibliográficas, que los profesores pueden acercar a los estudiantes respecto de lo que otros equipos extranjeros han investigado o creado.

Respecto del conocimiento docente (Shulman, 1987) y las comparamos con las identificadas en nuestro estudio. Al respecto, podemos establecer similitudes y diferencias con las mismas. Empezando con las segundas sostenemos que la fuente principal de la cual se nutre el conocimiento profesional docente de este principiante es la Cultura Profesional. Pudimos observar que la misma es un referente permanente que guía, condiciona e influye en todos los sentidos en la práctica docente.

En segundo lugar establecemos como fuente a los profesores más experimentados del departamento a quienes referencia constantemente, y que más allá de las circunstancias en las que se plantean las influencias, se constituyen también en referentes de la práctica del mismo.

Como similitud con las fuentes planteadas en la tradición de investigación encontramos, en tercer lugar, a la sabiduría de la práctica misma, que están comenzando a construir a partir de un profundo interés por comprender lo que sucede en su entorno de clases; y en cuarto lugar a los materiales y al contexto institucional que comparte y condiciona a tomar decisiones curriculares.

Por último, la fuente referida a la investigación en materia educativa: el aprendizaje humano, la enseñanza y sobre aspectos socioculturales, no figuran entre sus declaraciones como aspecto que siquiera reconocen.

Continuando con la caracterización del CDC, a diferencia de un experto (que en el proceso de enseñanza se transformaría él y su disciplina a la vez), pareciera transmitir un saber externo a él, del cual se distancia, lo exterioriza y considera que su generación, su producción les pertenece a los investigadores (Cf. Gros Salvat-Romañá Blay, 2004), pero sí pudimos observar las pequeñas transformaciones que va realizando de las estrategias de enseñanza y de ciertas concepciones sobre la evaluación y sobre los aprendizajes de los estudiantes.

El caso de Letras

El proceso de recolección de la información refleja el sistema de relaciones que se produce entre las dimensiones de estudio propuestas. Si bien es la dimensión “Docente” la que “marca” su recorrido, también podemos observar que la dimensión que ejerce mayor influencia en ésta es la Dimensión “Investigación”.

La última dimensión aparece fuertemente ligada a la idea de investigación formal, se valora la importancia de la acreditación y el reconocimiento de la Academia. Si bien se reconoce como investigadora, lo hace subrayando que lo realiza como “construcción artesanal”, vinculada a decisiones personales y orientadas a los cambios y mejoras en la enseñanza. Se puede observar una estrecha relación con la Dimensión docente y esta fuerte presencia se observa en las decisiones que se toman en la propuesta de la cátedra, al incluir los temas de investigación como contenido y como metodología en el programa de la materia.

En cuanto a la Dimensión “Profesional”; ésta tiene una presencia débil y aparece asociada a tareas de revisión y asesoramiento. Las mismas se realizan casi desde el anonimato y con cierto temor en relación a la implicancia con la evaluación. No se observa relación alguna de esta dimensión con las tareas de la enseñanza.

Respecto del plano sobre el conocimiento docente (Shulman, 1987), podemos reconocer como fuente principal de la cual se nutre el conocimiento profesional docente de este principiante, a los profesores más experimentados del departamento a quienes referencia constantemente, y que más allá de las circunstancias en las que se plantean las influencias, se constituyen también en referentes de la práctica del mismo. Como similitud con las fuentes planteadas en la tradición de investigación encontramos, en segundo lugar, a la sabiduría de la práctica misma, que están comenzando a construir a partir de un profundo interés por comprender lo que sucede en su entorno de clases; y en tercer lugar al contexto institucional y a los materiales que los condiciona en la toma de decisiones curriculares. Por último, la fuente referida a lo profesional: no adquieren un lugar relevante entre sus declaraciones.

Ahora bien, es la relación que mantienen con el conocimiento disciplinar (sustantivo y sintáctico) la que estamos señalando como externa y de reproducción en los contenidos de enseñanza, porque sí pudimos observar las pequeñas transformaciones que va reali-

zando de las estrategias de enseñanza y de ciertas concepciones sobre la evaluación y sobre los aprendizajes de los estudiantes, al igual que en el caso anterior,

El caso de Filosofía

En este caso la dimensión “investigación” tiene gran importancia porque en el inicio de su inserción laboral comienza con pequeñas experiencias de investigación, y su dedicación a la misma se realiza como becaria de Ciencia y Técnica de la UNNE. También realiza el trabajo de tesis como una instancia que suma a la investigación. Desde la dimensión docente, se dedica a la enseñanza de metodología de investigación, y desde las concepciones sobre docencia e investigación la principiante diferencia el ejercicio de la docencia como más activo y, la práctica de investigación como un proceso más lento, individual y solitario.

Se observa la construcción del saber erudito en el reconocimiento de sus profesores en el trayecto de formación como expertos en la enseñanza sobre la investigación, se centra en el “hacer investigación” y no en contar desde los textos.

Se plantea de forma constante de cómo enseñar, qué contenidos, hasta referenciar a un evaluador externo, y aplicar las recomendaciones realizadas, por este último, al aula.

A modo de conclusión

Teniendo presente estos cruces de aspectos, que tomamos como variables, junto con lo relevado en el análisis de las categorías establecemos la siguiente caracterización para el CDC de los profesores principiantes, sus diferencias y similitudes:

- En el caso de informática se evidencia la ausencia de la D. de Investigación en su trayectoria profesional, no reconociéndose como productores del conocimiento disciplinar, sino que éste es producido por otros que hacen investigación: circunstancia que los ubica el rol de transmisores del mismo. Diferente situación es la presentada por los casos de Letras y Filosofía, que, aun considerándose en los inicios de la carrera de investigador, la dimensión realiza pequeños e interesantes aportes a la práctica y al conocimiento docente.
- Nuevamente la D. Profesional plantea diferencias entre los casos, la fuerte presencia en el principiante de informática, la extensa experiencia en paralelo de la práctica profesional y la orientación de la carrera hacia el contexto laboral, generan una transmisión de la dis-

ciplina de acuerdo a ese mundo laboral. En los otros dos casos, la dimensión profesional específica se desdibuja y confunde con la trayectoria docente, situación que se comprende de manera más acabada, al incluir el contexto regional y nacional, en los que ambas profesiones no están desarrolladas por fuera de la academia o del sistema educativo argentino.

- Además de lo anterior, puntualizamos que la D. Docente, en los tres casos, está en sus inicios de desarrollo: los principiantes no poseen formación docente consolidada, realizan aprendizajes informales de la docencia a través de sus propias prácticas y ensayando las propuestas de otros colegas y se encuentran conociendo aun las características de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En el caso de la principiante de Filosofía se evidencia una mayor toma de decisiones con respecto a contenidos y metodologías apoyada en posicionamientos teóricos y epistemológicos que muestran su afianzamiento en el rol de profesora adjunta responsable de la asignatura, diferencia Notable con los principiantes de Letras e Informática que ejercen el rol de Auxiliares docente.

Dado lo anterior, podemos observar cómo el conocimiento docente se construye a partir de ciertos perfiles profesionales, más cercanos a la investigación académica o al desarrollo laboral profesional específico. Más allá de estas singularidades, podemos dar cuenta de la importancia de los aprendizajes informales que llevan adelante los principiantes para el ejercicio del rol docente, que condicionan y construyen su conocimiento profesional. Es allí, en la inserción profesional, con el aporte de los conocimientos docentes de los experimentados más cercanos, y no en la formación docente formal, donde se desarrolla y complejiza el conocimiento docente de los principiantes estudiados. Esta situación nos lleva a plantearnos implicaciones orientadas a formalizar y fortalecer estas relaciones entre experimentados-principiantes en la universidad, con la finalidad de potenciarlas para la mejora de la enseñanza.

Notas

1. En adelante UNNE.

Bibliografía

Alcalá, M. T. (2002). Concepciones epistemológicas de profesores de carrera de profesorado. Relaciones con la enseñanza en cátedras universitarias, Trabajo Correspondiente al perío-

do de investigación. Programa de Doctorado en Didáctica General y Didácticas Especiales. Universidad de León.

- Alcalá, M. T., M. G. Fernández, et al. (2008). "El docente e investigador universitario. Relación entre sus concepciones epistemológicas y su propuesta de enseñanza" | Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.
- Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. . Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica. A. I. Pérez Gómez, Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. Madrid, Akal: 261-319.
- Bolívar, A. (2005). "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2),1-39." Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 9(2): 39.
- Camilloni, A. e. a. (2004). Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. Handbook of Research on Teacher Education. R. Houston. Nueva York, Macmillan: 291-310.
- Connelly, F. M. and D. J. Clandinin (1990). "Stories of experience and narrative inquiry." Educational Researcher 19(2): 2-24.
- Elbaz, F. (1981). "The teachers' "practical knowledge". Report of a Case Study." Curriculum Inquiry 11(1): 43-71.
- Demuth, P., M. G. Fernández, et al. (2007). "Las concepciones epistemológicas de docentes de las Ciencias Experimentales de nivel superior universitario y no universitario". Segundas Jornadas Nacionales y primeras latinoamericanas de pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad: "Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas" Buenos Aires, Argentina.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. Review of Research in Education. L. Darling-Hammond. Washington, D. C. , A.E.R.A. 20: 3-56.
- Grossman, P. L., Stodolsky, S.S. (1994). Considerations of content and the circumstances of Secondary School Teaching. Review of Research in Education. L. Darling-Hammond. Washington, AERA. 20: 179-221.
- Grossman, P. L. (1991.). What are we talking about anyhow? Subject matter knowledge of English teachers. Advances in Research on Teaching. J. Brophy. Greenwich, CT., JAI Press. 2: 245-264. .
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. New York, Teachers College Press. .
- Grossman, P. L., Wilson, S.M. , Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. Knowledge base for beginning teacher. M. C. Reynolds. Oxford, Pergamon Press. : 23-36.

- Gudmundsdóttir, S., Shulman, L.S. (1990 . ,). Pedagogical content knowledge in social studies. Teacher Thinking and Professional Action (1986 ISATT Conference). J. L. y. C. M. Clark, Lewven University Press: 23-34.
- Gudmundsdóttir, S. (1990a). Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. Insights into Teachers' Thinking and Practice. C. Day, et al . Londres, Falmer Press: 105-118.
- Gudmundsdóttir, S. (1990b). Nancy: pedagogical content knowledge of an expert teacher. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston. .
- Marcelo, C. (2007). "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes." Docencia(33): 27-38.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. Las didácticas específicas en la formación del Profesorado. L. Montero and J. L. Vez. Santiago de Compostela, Tórculo. I: 151-185
- Marks, R. (1990). "Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception." Journal of Teacher Education **41**(3): 3-11
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Santa Fe, Homo Sapiens.
- Porlán, R., Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla, Díada.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco, Jossey-Bass Publishers (Traducido al español en 1992).
- Schön, D. (1983). The reflective practitioners: How professionals think in Action. New York, Basic Books (Traducido al español en 1998).
- Shulman, L. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education. Reflection in teacher education. P. P. Grimmet and G. L. Erickson. Nueva York, Teachers College Press.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." Harvard Educational Review **57**(1): 21 Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (2)
- Stake, R.E. (2007) Investigación con estudio de casos. Morata. Madrid.