



RESEÑA TESIS DOCTORAL

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Patricia B. Demuth Mercado¹

El interés investigativo de la Tesis Doctoral 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.

La investigación que hemos realizado ha tenido como propósito específico, mejorar y precisar los modestos resultados que hemos obtenido en nuestro trabajo de indagación, llevado adelante en el período de investigación del doctorado. A su vez, este trabajo se inscribió también en el conjunto de investigaciones provenientes de la Universidad de origen, la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) y de la tradición investigativa del Grupo IDEA de la Universidad de Sevilla.

En relación con el contexto universitario, dada la variedad de colectivos profesionales y disciplinares que encontramos en su interior, se trabajó cuatro departamentos con tradiciones y características diferentes. Los departamentos son los de Informática, Odontología Rehabilitadora, Historia y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), cuya elección se relaciona con los resultados obtenidos precedentemente, y cuya justificación es detallada en el trabajo.

Hacia el interior de cada departamento, trabajamos con profesores titulares de diferentes asignaturas que tienen dentro de su equipo docente a profesores principiantes, con quienes también hemos trabajado, ya que nuestro foco de atención fueron los procesos de construcción del conocimiento didáctico de profesores con experiencia y profesores principiantes vinculados a una misma asignatura.

Consideramos que estudiar estas relaciones profesionales del profesorado universitario, nos permitió complejizar la mirada sobre las similitudes y diferencias, no sólo entre departamentos, sino al interior de los pares o grupos docentes que se seleccionaron, de las dinámicas de construcción del conocimiento docente universitario. Es así que, hemos estudiado de manera más profunda aquellos procesos de reflexión y aprendizaje profesional, formales e informales, compartidos o autónomos que se desarrollan en el nivel universitario, y que se presentan como diferenciados de otros niveles del sistema, generando singulares construcciones de interacciones, saberes y conocimientos de acuerdo con la disciplina que los enmarca.

Nuevamente nos hemos centramos en el conocimiento didáctico, al entenderlo como el “protagonista” de la enseñanza de una materia, cuyo estudio y posibilidad de evolución, como proceso y producto de transformación de concepciones y conocimientos más generales en conocimientos didácticamente enseñables, nos remite inevitablemente a presumir mejoras en las prácticas docentes futuras.

¹ Tesis doctoral dirigida por el Dr. Carlos Marcelo García. Programa de Doctorado. Didáctica y Organización de Instituciones Educativas Depto. de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Tesis defendida: Sevilla, 4 de octubre de 2013. Calificación: Sobresaliente – CUM LAUDE (pp. 472)



Hemos planificado la investigación desde el enfoque cualitativo, y el paradigma interpretativo, pretendiendo, por sobre todo, la comprensión del conocimiento de los profesores, en la búsqueda de mejores asertos explicativos.

Hemos elegidos como modalidad o método principal al “estudio de caso/s”, cuyos instrumentos de recogida de la información fueron sucesivas entrevistas en profundidad, semi-estructuradas individuales; observaciones de clases no-participantes, y aportes de los materiales profesionales y curriculares que nos brindaron los sujetos.

El trabajo se estructuró en cinco partes:

En la *Primera Parte* se desarrolla el contexto y el planteamiento del problema de investigación, cuál es el origen y la justificación de la misma, su fundamentación epistemológica-disciplinar, los supuestos de los cuales partimos y los propósitos y objetivos que la impulsan.

En la *Segunda Parte* se construye el marco referencial teórico, relacionando las nociones y conceptos centrales de nuestra temática. Los capítulos que la constituyen focalizarán en aspectos relacionados con las tradiciones o líneas de investigación sobre la enseñanza y sobre el conocimiento profesional del profesor, sus principales características, aportes y críticas; las diferentes etapas del desarrollo profesional, puntualizando en aquella que nos interesa especialmente; se trabajará sobre la docencia en el contexto específico de nuestra indagación, sobre los procesos de construcción de la identidad docente universitaria como rasgo que condiciona el conocimiento profesional; y por último, se desarrollará una caracterización de la didáctica específica de las disciplinas relacionadas con el área de conocimiento en el que centramos nuestro trabajo de campo.

En la *Tercera Parte se presenta* el marco metodológico con el cual intentaremos aprehender al objeto de estudio partiendo de los fundamentos ontológicos que nos permitirán, a su vez, un posicionamiento epistemológico adecuado y la toma de decisiones metodológicas coherentes con ambos; para finalizar con el Diseño de la investigación, y los correspondientes ajustes realizados durante todo el transcurso de la misma.

En la *Cuarta Parte* se exponen los análisis realizados a partir de la construcción narrativa de los casos, los diferentes asertos logrados y las reflexiones a modo de resultados que fueron surgiendo en su devenir.

En la *Quinta Parte* se plantean las conclusiones generales de la investigación, las limitaciones identificadas y las posibles vías de continuidad que abriría este trabajo.

El propósito general de la investigación se centró en la “Comprensión de los procesos de construcción del conocimiento docente de equipos de profesores universitarios de cuatro campos del conocimiento: Cs. Tecnológicas, Cs. de la Salud, Humanidades y Cs. Sociales, sus particularidades y vinculaciones con aspectos disciplinares, profesionales y docentes, y las relaciones formativas interpersonales que entre ellos se establezcan, con acento en los procesos de desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.”

Este propósito general se desglosó en interrogantes principales que dan sentido, a su vez a los objetivos concretos del trabajo:

¿Cómo interpretamos la construcción del CPD en profesores universitarios de las áreas seleccionadas?

¿Qué características de los componentes del CPD de dichos profesores podemos identificar?

¿Cómo el profesorado universitario integra los conocimientos disciplinares y sus saberes pedagógicos? ¿Qué otras interacciones nos hacen visibles al momento de reflexionar sobre la acción pedagógica?



¿Qué relaciones podemos establecer entre las dimensiones de Docencia, Investigación, Profesión y Gestión (cuando corresponda), características del profesorado universitario; y el CPD, en particular el CDC?

¿Qué construcciones identitarias particulares de los profesores de los departamentos en estudio, podemos inferir a partir de estas interacciones y del contexto laboral y social más amplio?

En función de lo anterior, los objetivos fueron:

- 📖 Revisar y actualizar las líneas de investigación sobre el Conocimiento Profesional del Docente y la Identidad Profesional, y sus implicaciones en el nivel universitario.
- 📖 Analizar las dimensiones de “Docencia”, “Investigación”, “Gestión” y “Profesional”, según corresponda, sus interacciones, y su relación con el CPD y el CDC.
- 📖 Analizar los procesos de construcción del CDC de profesores experimentados y principiantes, vinculados a una misma asignatura universitaria.
- 📖 Comparar las similitudes y diferencias de las construcciones del CPD y del CDC en función de dos momentos de trayectoria profesional del docente: principiantes y experimentados.
- 📖 Comparar las variaciones del CPD y del CDC en función de distintas áreas de conocimiento
- 📖 Analizar los procesos de reflexión y comprensión “sobre” la enseñanza (razonamiento didáctico) que permiten a los profesores participantes adaptar y transformar los saberes disciplinares en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas.
- 📖 Identificar las diferentes construcciones identitarias de los profesores del estudio de acuerdo a sus tradiciones y prácticas (disciplinares, profesionales y/o docentes), a partir de las relaciones anteriores, y del contexto laboral y social más amplio.

En relación con las decisiones metodológicas se puede mencionar que las mismas se explicitaron desde sus fundamentos: una determinada concepción de la realidad; un modo de entender el conocimiento, como proceso y fruto de la investigación educativa; y un enfoque metodológico seleccionado en consonancia para abordar el objeto de estudio que nos interesa.

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 una epistemología 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. Tomándose un caso colectivo/inclusivo que abordó:

- un **proceso**: el de la construcción del conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios miembros de los Departamentos de Informática, Odontología Rehabilitadora, Historia y Ciencias de la Educación 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 presentación

- 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

Esto nos permitió la utilización de métodos múltiples de recolección para su construcción, fundamentalmente tres fuentes mencionadas: los documentos, las entrevistas y la observación de clases no participante.

En relación con la primera hemos solicitado a los profesores del estudio dos documentos, uno de carácter personal-profesional y dos de carácter curricular, éstos fueron trabajados con ellos 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 segundas hemos realizado entrevistas abiertas que no forman parte del caso concreto, sino que sirvieron para su conocimiento inicial y selección, adquiriendo un carácter informativo y orientativo dado que se realizaron con los directores de carreras o profesores informantes clave, donde se desempeñan los profesores. Las entrevistas semi-estructuradas sí se llevaron adelante con los profesores en estudio.

Por último, y respecto de 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. En función de estos planteos se establecieron siete fases en el diseño. Las primeras dos fases son las que dan encuadre a este trabajo, en esta etapa inicial hemos hecho un recorrido por los paradigmas y programas de investigación educativa, hemos comentado los orígenes, cambios y/o evoluciones de las problemáticas de investigación y hemos construido los objetivos y explicitados los supuestos que éstos implican. La fase 3 materializa de manera concreta el abordaje a la problemática, en ella manifestamos nuestro posicionamiento metodológico, que como bien dijimos, implica un posicionamiento epistemológico y ontológico. Si bien todas las fases implicaron interacción y mutua modificación, en las fases 4 y 5 fueron más evidentes los movimientos de recursividad. A medida que recogíamos los datos que necesitábamos, tomábamos distancia e iniciábamos el análisis, que luego era enviado a los profesores para su revisión y evaluación, y nuevamente volvía a nosotros para su profundización. En la fase 6 hemos construido los casos particulares constituidos por los profesores miembros de un departamento y pertenecientes a una asignatura, para luego construir el caso colectivo de manera definitiva, al menos para este informe. Dicha construcción fue también evaluada y recibió aportes de los sujetos implicados en el estudio. En todo momento intentamos que los docentes se vean realmente relatados, se interroguen junto con nosotros y, sobre todo, aporten miradas diferenciadas de las nuestras sumando complejidad y riqueza al mismo. Por último, en la fase 7 desarrollamos las conclusiones generales de toda esta labor emprendida, los alcances de la investigación y las limitaciones que pudimos identificar.



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

- . 22 entrevistas iniciales y de profundización (2 por cada sujeto), 18 micro entrevistas del ciclo de recogida de la información. Las entrevistas iniciales y de profundización tuvieron una duración promedio entre 70 y 90; las micro-entrevistas tuvieron un promedio de 15 minutos; ambos tipos fueron grabados digitalmente. Se suman 3 entrevistas temáticas (de compensación) a tres profesores principiantes que no pudieron ser observados por cuestiones organizativas de las asignaturas.

- . 25 revisiones de los desgrabados por parte de los profesores, las mismas se realizaron en medio de las entrevistas sucesivas y sirvieron de base para la modificación parcial de los guiones posteriores

- . 15 observaciones de clase no participante teórico-práctica. No se pudieron concretar las observaciones de clase de los dos profesores principiantes de informática por cuestiones de planificación de la asignatura, pero dicha carencia se compensó con entrevistas temáticas. Las mismas serán presentadas justificadas en el apartado correspondiente al caso de informática.

- . Envío de una breve redacción de asertos generales del caso.

Planteado lo anterior, queremos señalar los aspectos más relevantes de nuestras conclusiones. En relación con los resultados, las categorías de las dimensiones se ubicaron en diferentes niveles y momentos para el estudio de la identidad profesional permitiendo una mirada de las partes (los individuos y los grupos incrustados) y el todo (los contextos). Respecto de los niveles de influencia sobre la identidad profesional del docente universitario, concluimos que el nivel cultural, identificado con las categorías de “Cultura Profesional” y “Cultura Académica” fueron los niveles de mayor influencia sobre la identidad profesional específica de los protagonistas. Sin embargo, en relación con la docencia, pudimos observar que el nivel grupal, que se evidencia en las categorías de Aprendizajes informales y Relaciones interpersonales fueron los niveles de mayor influencia en la construcción de la identidad y el conocimiento docente; en este caso lo grupal se tradujo, básicamente, en los miembros de la cátedra. Por otra parte, las nociones de trayectoria y posición, aplicadas a todas las dimensiones nos permitió un conocimiento sincrónico de los procesos de construcción de la identidad, al mostrarnos en líneas generales, detalles sobre la trayectoria profesional, docente, de investigación y de gestión que poseían, generando diferencias y similitudes que abordaremos más adelante. A su vez, los relatos sobre las diferentes posiciones que ocupaban (situación profesional, desempeño en investigación y rol docente) nos facilitó la observación sobre los modos de jerarquizar o valorar las mismas, y sobre los juegos de roles y funciones que desempeñaban hacia el interior de su propio equipo, como en el colectivo docente más amplio.

Los profesores plantearon similitudes muy marcadas en sus trayectorias y posiciones, 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,
- en el lugar relegado que ocupa la formación docente en cada caso (excepto Cs. de la Educación); y similar desempeño en los roles y funciones de en sus respectivas asignaturas,



- y los particulares modos de vincularse con la investigación, ya que cada uno de los casos planteó modos diferenciados de desarrollo de la misma y de su vinculación con la docencia.

Introduciéndonos en la dimensión docente pudimos concluir, junto con otras investigaciones de otros niveles del sistema educativo, que los contextos concretos y las relaciones interpersonales son fundamentales en estos primeros años de docencia; pero pudimos extender esta afirmación, a los profesores con mayor experiencia, ya que la importancia de los contextos concretos y las relaciones interpersonales se mantiene, ampliándose a relaciones y contextos más alejados físicamente.

Especialmente, en este ámbito universitario, nos referimos al contexto de la asignatura, como contexto de mayor influencia y reciprocidad, ya que es en esa red de relaciones donde principalmente se desarrolla, discute o reformula al CDC. La diferencia que podemos realizar tiene que ver con los roles que se asumen o imponen en esos contextos, que son guiados por los más experimentados y seguidos por los principiantes.

En todos los casos, las relaciones interpersonales son fundamentales para el desarrollo del CDC, en el caso de los principiantes porque a través de ellas se nutren, imitándolas o desechándolas de acuerdo al caso, en el caso de los docentes experimentados porque a través de ellas se posicionan en el departamento para la toma de decisiones más amplias, a nivel de plan de estudios, por ejemplo. Y 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.

También señalamos que en aquellos casos en que los profesores no contaban con formación docente significativa y operativa para su propia práctica docente, las relaciones interpersonales se veían potenciadas en su importancia, debido a que la carencia provocaba una mayor dependencia hacia otros profesores más experimentados de los cuales aprendían.

Por otro lado, en líneas generales la docencia les reportaba preocupaciones relacionadas con la efectividad de sus enseñanzas a todos los docentes, sin embargo, la mayor cantidad de segmentos codificados como preocupaciones, se encontraba en los docentes principiantes, quienes se sentían más inseguros respecto de sus colegas más experimentados, aunque menos respecto de su inserción docente cercana.

En todos los casos comprobamos en mayor o menor medida que el aprendizaje de los estudiantes es una de sus principales motivaciones, y los problemas que tenían con las limitaciones que el contexto les imponía los llevaba a producir cambios en las estrategias didácticas que ellos consideraban necesarios, para ajustarlas a las necesidades de sus estudiantes.

Respecto de las implicaciones de investigación pudimos plantear:

-La importancia de los diferentes contextos de influencia en la conformación del CDC y de la identidad del colectivo:

-El CPD en la universidad posee características particulares: la incorporación de la dimensión profesional

-La jerarquía docente en la universidad y sus implicaciones en el CPD y en el CDC



-La investigación como dimensión fundamental aunque no homogénea en su relación con la docencia

-La formación docente para el “aprender a enseñar”, para el “enseñar a enseñar” y para el “investigar sobre la enseñanza”

Concretando estas implicaciones generales en implicaciones prácticas, principalmente para el contexto específico, hemos planteado:

-la necesidad de equilibrar las dimensiones estudiadas reforzando, en primer lugar las políticas institucionales en materia de formación docente sistemática, no sólo para los principiantes, sino para fortalecer las prácticas informales de guía y asesoramiento que realizan los profesores con más experiencia.

En este sentido, la propuesta podría circunscribirse 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. Trabajando 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, indagando sobre las disciplinas en las que se evidencia mayor vacancia en la universidad. Consideramos que la actividad de investigación permite que el docente de esa disciplina se posicione en el rol de generador de conocimientos, y por ende facilitaría el rol de transformador del mismo, acercando a 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 que en nuestro estudio tenían mayor desarrollo en esta dimensión, planteaban configuraciones didácticas más transformadoras, que se alejaban de la reproducción lineal del contenido a enseñar.

- el reconocimiento de la cátedra en primer lugar, y del departamento, en segundo lugar, como “espacios” en los que se generan las relaciones de mayor influencia para el proceso de “aprender a enseñar” de un principiante y de “enseñar a enseñar” de un experimentado. Y a partir de este reconocimiento el planteo de la necesidad de incorporación de los principiantes a las tareas de reflexión, diseño y elaboración de los programas de la materia y de los planes de estudio de la carrera. Actividad que repercutiría positivamente en el desarrollo y la reflexión sobre el propio conocimiento disciplinar en un sentido íntegro.

- En la misma línea, la revisión sobre los estilos de concreción de las propuestas de enseñanza de las materias, y la organización de las clases, para un desarrollo curricular que no separe teoría y práctica, y relegue al principiante a un desarrollo parcial de la disciplina que tendría su correlato en un desarrollo también parcial de su CDC.

Sintetizando aún más, nos encontramos en condiciones de delinear esquemáticamente los aportes de esta investigación a los procesos de construcción de la Identidad Profesional en vinculación con el Conocimiento Didáctico del Contenido en el contexto universitario. Cabe señalar que esta modelización es un esfuerzo por sintetizar los aportes obtenidos, esfuerzo que no desconoce las



limitaciones que en sí mismo posee todo esfuerzo de modelización de la realidad, y que aspira conjugar aquellos detalles más relevantes, sin perder de vista que en los diferentes matices aportados por los casos se halla la profundidad de la investigación presentada.

Pudimos afirmar, en primer lugar, que tanto la identidad profesional universitaria como su conocimiento profesional docente (incluyendo al conocimiento didáctico del contenido) se presentan como realidades absolutamente vinculadas e influidas o no por las mismas dimensiones que se han puesto en juego. Un docente universitario desarrolla una identidad profesional determinada de acuerdo con los contextos de influencia profesionales o académicos (investigación), relevantes en su campo de acción y dicho desarrollo de la identidad se amalgama con el desarrollo del conocimiento profesional docente, en particular, el conocimiento didáctico del contenido. La evolución de este último depende también de esas notas de identidad que lo impulsan o limitan y se encuentra atravesado por la antigüedad en la docencia que a su vez influye en el rol y la función docente 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 contexto de la asignatura el que toma relevancia.

En este nivel más cercano se desarrolla el conocimiento didáctico del contenido, evolucionando, de acuerdo con la antigüedad y los roles y funciones inherentes a los cargos que se detentan, hacia conocimientos pedagógicos, disciplinares y contextuales que van desde experiencias personales y concretas como estudiantes hacia conocimientos prácticos de diferente envergadura validados a través de la práctica profesional.

Consideramos que cualquier aspiración para modelizar el conocimiento didáctico del contenido en la universidad, debe tener en cuenta estas diferencias entre las influencias contextuales (culturales y grupales) y los movimientos que se desarrollan a partir de las trayectorias y posiciones (roles y funciones) en la jerarquía docente 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 universitaria argentino.

Queda pendiente, y nos lo plantearemos en las propuestas futuras, la posibilidad de pensar instancias formativas para la evolución del CDC en la etapa de inserción temprana a la docencia universitaria, para que su desarrollo no quede relegado al paso de los años, que es indudablemente necesario, pero no necesariamente un requisito absoluto.

A su vez, no hemos reconocido las limitaciones de la investigación, como un interesante modo de “delinear” o “demarcar” de manera más precisa los alcances que tienen sus resultados. En este sentido hemos reflexionado sobre las diferentes decisiones que han guiado nuestro trabajo, para ponerlas en perspectiva y, así, descubrir en ellas sus debilidades.

En esta oportunidad, los límites en el diseño de la investigación se orientan a diferentes decisiones relacionadas con una construcción teórico-metodológica, que versó básicamente en el estudio del conocimiento docente a partir de cuatro dimensiones fundamentales: Docente, Investigación,



Profesión y Gestión. Y en dos “momentos” o “etapas” de desarrollo profesional: la principiante y la experimentada.

En función de estas etapas, es que pudimos identificar que el trabajo no avanzó hacia cualidades de los docentes con mayor experiencia que podrían catalogarlos como expertos en sus disciplinas. Estas cualidades podrían habernos brindado una idea más compleja de los procesos de razonamiento y acción de los experimentados, sin embargo entendemos que su estudio hubiese implicado un seguimiento exclusivo y diferenciado que excedía a los tiempos y objetivos del trabajo.

Por último, y como continuidad del estudio en vistas a futuras investigaciones, pudimos apreciar la importancia que adquiriría una dimensión por sobre las otras y la relevancia transversal que algunas de ellas presentaba en todos los demás componentes del conocimiento docente. Es por ello que, teniendo presente este antecedente en el que este determinado colectivo docente universitario valora y centra su actividad de enseñanza desde alguna/s dimensión/es; y que ninguno de ellos presentó vinculaciones con la dimensión de “gestión” nos preguntamos por otros colectivos de docentes universitarios que son presuntamente reconocidos en esta dimensión por las características de sus disciplinas: por ejemplo en el campo del derecho o la administración, donde la gestión tiene un valor central en los contenidos sustantivos y, por qué no, sintáctico de los mismos.

Queremos con este incipiente planteo, observar cómo estos determinados campos disciplinares, junto con sus tradiciones teóricas y prácticas configurarían otros dibujos en los “edredones” del conocimiento docente.

Por otra parte, y dado que los casos en estudio estaban constituidos por sujetos con similar formación inicial o de posgrado, o ambas, es que nos preguntamos por las relaciones y los conocimientos que se estarían construyendo en equipos docentes interdisciplinarios, abocados a una misma asignatura; con diferente formación entre sí y por qué no, en algunos casos, con diferente formación respecto de la carrera para la que forman. Nos cuestionamos cómo serían los ajustes didácticos que en esos casos realicen y sus vinculaciones con el colectivo departamental o institucional.

Y por último, nos planteamos como futura línea de acción, indagar de manera profunda sobre aquellos buenos docentes, reconocidos como expertos en la materia, intentando aprehender qué procesos de reflexión, acción y transformación movilizan para poner en juego la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.