



## EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE EXPERTO ESTUDIO DE CASO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES<sup>1</sup>

Alcalá, Ma. Teresa; Núñez, Gloria; Demuth, Patricia

### El conocimiento profesional de los buenos docentes

A través del estudio del conocimiento profesional docente (CPD) pretendemos profundizar su explicación y comprensión con la intención de proponer cambios en los procesos formativos de profesores y maestros, lo que suponemos contribuirá a mejorar la enseñanza y los procesos de aprendizaje escolares en los diversos niveles del sistema educativo. Deseamos entonces aportar a la construcción del *conocimiento profesional deseable*.

El escenario socio-cultural actual exige a la escuela, a los docentes y a las instituciones formadoras de docentes, avanzar en la definición de formas renovadas de organización escolar, de la organización del trabajo docente y de las modalidades de formación inicial y continua de maestros y profesores (Cf. Marcelo y Vaillant, 2009).

Creemos que recuperar las buenas experiencias formativas, las buenas prácticas docentes y los conocimientos de profesores y maestros expertos comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos, que se apasionan por lo que enseñan y por el conocimiento en general en sus múltiples y variadas expresiones, contribuye a vislumbrar caminos que nos orienten en este rumbo. En otras palabras, precisamos estudiar y comprender a los auténticos “profesionales del conocimiento” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 23): qué piensan, cómo aprenden y se forman, cómo toman decisiones didácticas, cómo construyen su trayectoria profesional, etc.

En tal sentido, nos focalizaremos en el *conocimiento de oficio* de una profesora universitaria de la carrera de Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE (1).

El *conocimiento de oficio* es un conocimiento fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. Se trata de un conocimiento práctico que no se encuentra separado del conocimiento teórico adquirido previamente, sino que, en realidad, aparece como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia personal (Angulo Rasco, 1999).

De esta manera, el denominado conocimiento de oficio unificaría la representación de los docentes del conocimiento declarativo contenido en la materia y el conocimiento tácito referido a los procedimientos para actuar. El conocimiento de oficio surgiría de la relación

---

<sup>1</sup> Agradecemos a Elsa Grillo, Profesora Adjunta a cargo de la cátedra “Literatura Iberoamericana I” del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, la generosidad con que participó del estudio que referenciamos, su tiempo y disposición.



entre ambos: de la conexión elaborada en la acción entre las representaciones de la materia y los procesos prácticos.

En la construcción del conocimiento citado la clave es la reflexión, en tanto constituye su motor o dinamizador. Por eso, coincidimos con Angulo Rasco (1999) cuando afirma que el conocimiento de oficio es un *conocimiento síntesis del conocimiento docente*, el cual surge mediante procesos de reflexión personal y grupal.

Estudiar el conocimiento personal práctico implica analizar el conocimiento docente desde el docente mismo, puesto que la interpretación del sujeto que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta en las situaciones de la práctica va más allá de una estructura objetiva de interpretación, supone tomar contacto con una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión.

En relación con la línea de investigación sobre el conocimiento del profesor, es preciso señalar que existen múltiples estudios que han dado lugar a conceptualizaciones diferentes.

Bolívar (1995) considera que la investigación sobre el conocimiento de los profesores se puede dividir en dos grandes categorías: *conocimiento práctico* y *conocimiento didáctico del contenido* (2). Desde esta última línea de indagación se ha criticado a los programas sobre “conocimiento práctico”, considerando que se limitan a procesos idiosincráticos pero a la vez genéricos, olvidando el conocimiento del contenido de la enseñanza. En nuestro estudio hemos intentado trazar “puentes” o “relaciones” teórico-prácticas entre ambas líneas.

No obstante, subrayamos la importancia de la indagación sobre *“el conocimiento de cómo el profesor adquiere el contenido, su relación con el conocimiento pedagógico y curricular y –sobre todo– cómo la comprensión de la materia interactúa con los restantes componentes curriculares.”* (Bolívar, 2005: 1).

Respecto de la estrecha relación entre el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico del contenido, reconocemos que el primero *“es una condición necesaria, aunque no suficiente, del CDC, como capacidad del profesor para entender las formas alternativas del currículum de su respectivo campo disciplinar, presentarlo a los alumnos y de discutir los modos en que este contenido está expresado en los materiales y textos”* (Bolívar, 2005, p.15-16).

Los procesos de transformación del conocimiento de la materia que poseen los buenos profesores se relacionan estrechamente con los intereses y conocimientos previos de los alumnos. Por esta razón, interesa hacer hincapié en la “buena comprensión de la materia” para que la misma sea sustento de una “buena transformación en representaciones con potencialidad didáctica” (Schulman, 1987).

Para Shulman, esta categoría representa la “fusión” entre disciplina (materia) y didáctica, y los consecuentes procesos de selección, organización, representación y adaptación en la enseñanza, definiéndola como *“la capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”* (Shulman, 1987:15).



Se trata de “una especie de amalgama de contenido y didáctica, dado que el modelo pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo “enseñable”, además de los restantes componentes, es clave en este proceso el paso del “conocimiento de la materia” al conocimiento didáctico del contenido” (Shulman citado por Bolívar, 2005:6).

### **El estudio del CPD en la universidad**

En relación con la enseñanza universitaria, el conocido estudio de Becher (2001) acerca de las comunidades académicas nos aporta una caracterización fecunda de la que destacamos la estrecha relación entre la estructura del conocimiento en los distintos campos y los estilos diferentes de funcionamiento de los departamentos universitarios. El autor supone que las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina se hallan estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas (Becher, 1989: 37-39).

Más allá de esta posición que indica que cada grupo docente se constituye con señas particulares según su especialidad, sus modos de entender la educación superior en sus disciplinas - cuestión que excede la temática abordada en el presente artículo -, nos preguntamos por aquellos aspectos didácticos que sitúan a algunos profesores universitarios entre los más reconocidos en sus instituciones. Al respecto, Bain (2007) encontró rasgos relacionados con concepciones epistemológicas, psicológicas y con acciones didácticas estrechamente vinculadas entre sí. Los mejores profesores universitarios: rompían las definiciones tradicionales de las materias; entendían que el aprendizaje humano es un proceso complejo; conocían su materia extremadamente bien y estaban actualizados en los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos; ponían mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas (las historias, controversias y discusiones epistemológicas); eran capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad; trataban sus clases como esfuerzos intelectuales formales intelectualmente exigentes y tan importantes como su investigación y su trabajo académico; planteaban en sus clases problemas importantes, atractivos o intrigantes, tareas auténticas, planteaban desafíos a la hora de tratar con ideas nuevas, hacían recapacitar a los estudiantes acerca de sus supuestos y los impulsaban a examinar sus modelos mentales de la realidad; presuponían que los estudiantes querían aprender, y asumían, mientras no se les demostraba lo contrario, que podían hacerlo; evaluaban ofreciendo realimentación exenta de valoración alguna del trabajo de sus estudiantes, poniendo énfasis en las oportunidades de mejorar; sus clases magistrales presentaban los cinco elementos del aprendizaje crítico natural: comenzaban con una pregunta, continuaban con algún intento de ayuda para que los estudiantes comprendieran la importancia de la pregunta, los estimulaban a que se comprometieran críticamente con ella, daban una argumentación sobre cómo responderla y terminaban con preguntas.



En relación con la constitución del CDC, señalamos que los mejores profesores universitarios estudiados por Bain relacionaban su conocimiento disciplinar con conocimientos contextuales, por fuera de la disciplina, en ocasiones en conexión con otras (Bain; 2007: 116), y ayudaban a desarrollar en los estudiantes tanto el conocimiento sustantivo como sintáctico de la disciplina (Bain; 2007: 130). Su conocimiento y concepciones profesionales (Magnusson, Krajcik y Borko, 1999) conformaban una red fuertemente organizada, quiere decir que esa construcción mantenía coherencia interna entre cada uno de los componentes (Bain; 2007:85).

Esa red estaría configurando el conocimiento y la concepción didáctica de todo profesor, concretados en el conjunto de decisiones que toma para dar sentido a su enseñanza y propiciar el aprendizaje formativo de los estudiantes, mediante el conjunto de tareas más adecuadas para su capacitación profesional y la aplicación de los modos de conocimiento más elaborados (Cf. Medina Rivilla A., 2001:156).

Se puede advertir así la complejidad inherente a la relación entre conocimiento y creencias profesionales, la disciplina marco que se está enseñando y las prácticas de enseñanza en las que se concretan, sean éstas fruto de la formación o de la experiencia.

Esta red estaría configurando el conocimiento y la concepción didáctica de todo profesor, concretados en el conjunto de decisiones que toma para dar sentido a su enseñanza y propiciar el aprendizaje formativo de los estudiantes, mediante el conjunto de tareas más adecuadas para su capacitación profesional y la aplicación de los modos de conocimiento más elaborados (Cf. Medina Rivilla A., 2001:156).

### **La narración como vía de aproximación al CPD**

El estudio llevado a cabo se encuadra metodológicamente en la perspectiva interpretativo-constructivista, en la que la narrativa constituye una forma de conocer cómo los seres humanos experimentamos el mundo.

A través del estudio de caso construimos la biografía profesional y de formación de la profesora seleccionada. En sucesivas entrevistas en profundidad semiestructuradas realizamos el siguiente proceso: a) entrevista inicial: material de trabajo el curriculum vitae de la profesora; entrevista de profundización: material de trabajo el programa de la asignatura que enseña; entrevista temática: material de trabajo: selección bibliográfica; análisis de materiales curriculares y didácticos elaborados por la docente.

Realizamos un proceso de construcción dialéctica entre teoría y empiria. Asimismo, los relatos propiciados en las entrevistas, junto con el análisis del programa de la asignatura y otros materiales curriculares de la docente fueron develando concepciones que fundamentan su práctica y permiten comprender (o empezar a entender) la compleja red de relaciones que la explican. En esta red de concepciones relacionadas advertimos aspectos de la historia personal, de la biografía de formación académica profesional y de la trayectoria docente universitaria.

Al respecto, recordamos la afirmación de McEwan y Egan (2005:18) “(...) *dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros*



*mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje”.*

Las narrativas aparecen como el camino adecuado para dar cuenta de la singularidad del CPD, que se caracteriza por ser un conocimiento práctico: “*Se trata de un conocimiento específico del contexto, difícil de codificar –ya que se expresa de forma inminentemente ligada a la acción-, también moral y emocional, privado o interpersonal, y es comunicado por vía oral; es un conocimiento práctico, orientado a soluciones, que se traslada de forma metafórica, narrativa, a través de historias.*” Este tipo de conocimiento es el que Donald Schön (1992) denominó *epistemología de la práctica*.

Entendemos la narrativa como una herramienta que utiliza el investigador junto con los sujetos investigados para construir una realidad determinada. Una construcción unificada de diferentes relatos, mezclados con asertos y reflexiones sobre la temática escogida.

Una construcción única e irrepitible de la vivencia desarrollada —en y — sobre lo investigado, con la marca y estilo personal de quienes la redactan; en la que se explicitan aquellos componentes subjetivos que la conforman, no sólo reconociéndolos sino también aceptándolos como valiosas oportunidades de reflexión, ya que las impresiones del investigador se incorporan al relato. Desde esta perspectiva, la implicación que como investigadores asumimos en este trabajo, forma parte sustancial del proceso de reflexión que se lleva adelante junto con el investigado. Los discursos de ambos – investigador y sujeto de la investigación- devienen en “*textos a interpretar*” (Ricoeur, citado por Rivas Flores, 2009:20), puesto que:

(...) la «voz propia» de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y la interpretación. Se entiende que el conocimiento viene a ser esencialmente una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general. Por tanto, la forma como los propios sujetos construyen sus relatos es un componente esencial en el proceso de comprensión (...). (19).

Luego del análisis de los discursos, de su interpretación y asertos parciales, la narrativa se convierte en el proceso recursivo que vuelve a trabajar las ideas más importantes permitiendo una mayor profundización en la comprensión. Se mueve entre el pasado y el presente, recordando momentos y pareceres, pero también generando nuevas interpretaciones y relaciones.

Con todo el proceso intentamos potenciar el pensamiento narrativo de los profesores entrevistados, al entenderse a éste como un método eficaz de organización de la percepción, el pensamiento, la memoria y la acción (McEwan, 1997). Según este autor, las buenas narrativas no están para ser juzgadas por su correspondencia con la realidad sino por cómo la narrativa se incrusta en una práctica en desarrollo y la ilumina. Desde esta perspectiva serán abordados y analizados los datos obtenidos.



## **El caso: Elsa, la literatura, el género y la enseñanza en la universidad**

Elsa es Profesora y Licenciada en Letras. Hace 19 años inició su trayectoria docente universitaria como profesora Auxiliar. Sus primeros pasos en la docencia universitaria fueron en la cátedra “Taller de Comprensión y Producción de Textos”. Actualmente, tiene a su cargo la cátedra de “Literatura Iberoamericana I”. En su trayectoria docente y de investigación advertimos especial interés por la Literatura y tópicos relacionados con la problemática de género.

En sus relatos manifiesta la integración de las dimensiones de enseñanza e investigación específicas del ámbito universitario: *“Todo lo que hago desde mi práctica docente, desde el aula está relacionado con la investigación que hago sobre temas que tienen que ver específicamente sobre la literatura que yo trabajo”*.

Y explícitamente señala la imbricación del conocimiento del contenido con el conocimiento didáctico del contenido, característica del profesor experto: *“Está absolutamente relacionado una cosa con otra, la docencia necesariamente implica investigación porque el dar clases no sólo tiene que ver el estar frente a los alumnos y desarrollar los contenidos sino que cada tema requiere ser investigador tanto de lo didáctico como de lo conceptual, me parece que eso es fundamental”*.

Ahora bien, ambos tipos de conocimiento aparecen en Elsa enlazados a su historia personal, en la que ella misma descubre el origen de su preocupación académica referida al género, y cómo esto ha influido en la elaboración de sus propuestas de enseñanza (el programa de la asignatura), en la organización de los contenidos y las clases:

*“ (...) para pensar un programa para esta literatura tengo que pensar un contexto histórico social que es fundamental (...) y después hay una cuestión importantísima para mí que tiene que ver más con un compromiso de vida, un compromiso personal que son las cuestiones de la mujer, cuestiones de género, entonces cuando tuve que pensar mi programa por primera vez, busqué y pensé cómo incorporar esta perspectiva de género al estudio de una literatura porque esto no se estaba dando dentro de mi área de literatura en mi carrera, entonces hice funcionar a las cuestión de género como un eje transversal y eso me permitió tocar tanto la figura de la mujer como las escritoras, la cosmovisión femenina en los distintos tiempos, y eso me dio grandes satisfacciones con mis alumnos. Esto lo vivencio en cada clase (...) y tiene que ver con mi historia de vida, que está fuertemente marcada por la cuestión familiar, viene desde mi casa desde las enseñanzas que he recibido. Vengo de un hogar de mujeres fuertes (...) entonces ver la cuestión de mujeres que sufren discriminación, maltrato, etc. me ha llevado a investigar permanentemente esta cuestión y fue una felicidad muy grande después tratarla justamente en lo que me interesa que es la literatura”*.

En relación con su formación profesional, reconoce diversas vías que confluyen en la construcción de saberes eruditos y otros de carácter afectivo que se hallan en la base de la actuación docente, los que se manifiestan tanto en rutinas y modelos que se reproducen,



como en la creatividad y capacidad innovadora del experto. Además, la formación acompaña el desarrollo profesional de manera permanente:

*“Hay una vía formal que pasa por el perfeccionamiento que tenés que ir haciendo, es fundamental, no podés quedarte con que soy profesora y de acá en más yo ya sé cómo voy a dar mis clases hasta la eternidad. Siempre hay nuevas teorías, hay nuevas propuestas, hay nuevas ideas entonces la capacitación y la actualización permanente por un lado lo he ido haciendo y me parece que es fundamental y por otro lado, considero que hay una vía informal que tiene que ver con lo afectivo con lo intuitivo y con los modelos que vos vas tomando, entonces tratás de que esas dos cuestiones estén en equilibrio”.*

La creatividad, la capacidad de responder a la incertidumbre e inmediatez características del aula desde un repertorio conceptual y experiencial amplio y flexible son constitutivos del pensamiento práctico del docente experto. Configuran sus prácticas en función del conocimiento que tienen de su disciplina, poniendo de relieve aspectos conceptuales, la indagación y la resolución de problemas, tal como Elsa lo verbaliza respecto de la organización y desarrollo de las clases:

*“Preparo mis clases (...) la cuestión de actividades que vamos a realizar con mis alumnos, qué es lo que pretendo conseguir con esta clase, qué objetivos tengo (...). No soy muy estructurada para dar mis clases tengo pensado un esquema, tengo estudiado un tema pero cuando traspaso la puerta ahí entro en otro ámbito, que es medio un ámbito mágico que a partir de allí empiezo a ir creando con mis alumnos”.*

Los profesores expertos tienen un rico conocimiento de las situaciones áulicas, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar el tema e interpretan automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en el aula y actúan en consecuencia. Poseen además un extenso repertorio de sólidas representaciones y formas de adaptación de estas representaciones (Bliddle, Good y Goodson, 2000).

En relación con los estudiantes, los profesores expertos, son profesores comprometidos con el conocimiento que promueven en ellos, poseen amplias habilidades y los desafían, saben cómo piensan.

En el caso de Elsa, destacamos que además explicita un rasgo fundamental vinculado con la vocación y la elección de la profesión docente que se sostiene durante el desarrollo profesional. Hacemos referencia al goce, al placer de enseñar, de acompañar y ser testigos de los aprendizajes que realizan los alumnos de manera tal que va generando autonomía y espacios abiertos de intercambio:

*“En la asignatura nosotros trabajamos con una complementación didáctica virtual muy importante, tenemos un aula virtual, entonces la interacción que se crea con los alumnos se enriquece muchísimo con esta herramienta. Me lleva mucho tiempo pero me produce placer, me permite conversar dentro del aula, les puedo pedir que*



*investiguen, que refuercen temas, que traigan bibliografías, que se intercambien, esto permite que los encuentros presenciales sean lugares de debates y esto es muy enriquecedor, no me gusta ir bajando líneas yo”.*

### **Consideraciones finales**

En el proceso de construcción del estado del arte de nuestra investigación, pudimos observar que las definiciones sobre el CPD giraban en torno a sus dos aspectos sobresalientes: lo formal y lo práctico. Estos conocimientos devienen de epistemologías diferenciadas y dan cuenta de la complejidad al momento de definir este corpus que pone en juego el docente al momento de ejercer su profesión (Elliot, 1990; Tom y Valli, 1990; Fenstermacher, 1994; Kessels y Korthaghen, 1996; Gimeno Sacristán, 1997; Montero, 2001; Cochran y Smith, 2005).

Con este encuadre referencial nos acercamos a esta profesora experta y sus relatos, y pudimos constatar que detrás de los mismos, de sus afirmaciones y negaciones, de sus propuestas, sus ajustes y justificaciones, se encontraba, de manera implícita pero a la vez clara, la epistemología de la práctica (Schön, 1992). Epistemología que pudo amalgamarse recuperando aspectos disciplinares producto de su formación y de sus experiencias de investigación e la disciplina.

El caso de Elsa nos permitió profundizar la comprensión del conocimiento profesional docente experto en el nivel universitario. En esos relatos hemos advertido cómo:

- La práctica constituye un escenario complejo, incierto y cambiante en el que la interacción teoría y práctica;
- La vida cotidiana, personal y profesional, presenta un escenario imprevisible, incierto, que demanda reacciones inmediatas en situaciones éticamente dilemáticas y problemas difusos, multidimensionales. *“En este escenario, es el pensamiento práctico (...) el que gobierna nuestras interpretaciones y acciones”* (Pérez Gómez, 2010:42 y 43);
- En el pensamiento práctico se operaría la *“integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción”* (Pérez Gómez, 2010:42).
- La pasión por el conocimiento, la tarea de la enseñanza y el compromiso con los aprendizajes de los estudiantes de los buenos profesores.

La integración del dominio disciplinar, del conocimiento didáctico del contenido, del conocimiento del curriculum, los sujetos que aprenden y los contextos en los que trabaja. La profesora experta posee un conocimiento detallado de la estructura del plan de estudios, conocimiento en parte vivencial, a partir de sus experiencias como estudiante y, en parte, actualizado a partir de la experiencia como docente. A esto se suma el conocimiento del plan al participar de procesos de reflexión y cambio del mismo, ya sea desde el nivel de carrera o de asignatura.





A su vez, reconocimos que, más allá de estas características constitutivas, se encontraba presente el motor dinamizador que abordan los especialistas en esta línea: la reflexión, fundamental para la enseñanza, y cómo no, para el aprender a enseñar (Schön, 1992; Angulo Rasco, 1999).

Pudimos observar constantemente que la docente en todo momento dejaba ver en su discurso diferentes procesos de reflexión sobre sus acciones futuras y pasadas, preocupada por mejorar sus procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos, orientando ambos hacia el cumplimiento de los objetivos de la materia, y hacia las respuestas a las demandas del contexto profesional.

Por último, el CPD de la profesora se integraba especialmente con otros conocimientos y concepciones pertenecientes al conocimiento docente, nos referimos a las concepciones y conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, a los aprendizajes informales realizados a través de la práctica misma y de los demás colegas y al conocimiento disciplinar orientado hacia los aspectos procedimentales.

Creemos que los rasgos mencionados anteriormente estarían delineando un camino a seguir en la construcción de una nueva epistemología de la formación docente fundamentada en la sabiduría de la práctica, referida a la reflexión sobre el acontecer en el aula (Litwin, 2008).

#### Notas:

(1) En Argentina coexisten en paralelo dos sistemas de formación docente: los Institutos Superiores de Formación Docente y las Universidades públicas y privadas.

(2) Hay autores que utilizan el término “*Conocimiento pedagógico del contenido*”, como un modo de traducir del inglés original “*Pedagogical Content Knowledge*” (PCK). Nosotros consideramos que el alcance del significado del concepto acuñado por Shulman (1987), se refiere más al ámbito de la intervención en la enseñanza, por lo tanto, nos parece más pertinente la traducción de “*Conocimiento didáctico del contenido*” (CDC), como es utilizado por los autores españoles citados.

#### Referencias bibliográficas:

Angulo Rasco, J. F. (1999). “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente” En Angulo Rasco, J. F.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*. Madrid: Akal.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PublicacionsUniversitat de València.

Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bliddle, B. J.; Good, T. L.; Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I - La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force/Universidad de Granada.



Bolívar, A. (2005). "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas" En *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9,2. Universidad de Granada. España. pp. 1-39.

Cochran-Smith, M. (2005). "The New Teacher Education: For Better or for Worse?" *Educational Researcher* 34(7): 3-17.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

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.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Ideas.

Kessels, P.A. y Korthaghen, F.A. (1996). "The relationship between theory and practice: back to the classics". *Educational Researcher* 25 83): 17-22.

Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós. Buenos Aires

Magnusson, S., J. Krajcik, et al. (1999). "Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching" en *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*. J. a. L. GESS-NEWSOME, N. . London, Kluwer Academic Publishers: 95-132.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Mc Ewan, H. (1997). "The function of Narrative and research on teaching." *Teaching and teacher education* 13(1): 85-92.

McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Medina Rivilla, A. (2001). *Los métodos en la enseñanza universitaria. Didáctica Universitaria*. A. G.-V. Muñoz-Repiso. Madrid: La Muralla: 155-198.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Pérez Gómez, Ángel I. (2010) "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes" En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N° 68 (24,2). Editorial: Miño y Dávila. Zaragoza. pp. 37-60.

Rivas Flores, J. I. (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D. (Coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro. pp. 17-36.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

Schulman, L. S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Tom, A. y Valli, L. (1990). "Professional Knowledge for Teachers". *Handbook of Research on Teacher Education*. W. R. Houston and J. W. S. M. Haberman. Nueva York, MacMillan.: pp. 373-392.



### **Resumen**

En este reporte presentamos los resultados parciales del estudio que lleva adelante el Grupo de Investigación CyFoD (Conocimiento y Formación Docente) del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). El objetivo del citado estudio es: analizar y comprender el proceso de toma de decisiones didácticas de profesores expertos y en formación, que se sustentan en concepciones sobre el conocimiento, y que subyacen a la enseñanza de los contenidos disciplinares en carreras de formación docente en el nivel superior.

### **Palabras claves**

Conocimiento profesional docente (CPD), Docencia Universitaria, Docente Experto