LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: DOS VISIONES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

Josué Javier Cruz Escoto (PPGE/UFMT) – josjaves@gmail.com
Filomena Maria de Arruda Monteiro (PPGE/UFMT) – filarrudamonteiro@gmail.com
GT 12: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo:
Este trabajo tiene por objetivo colocar en relieve el proyecto de investigación llamado en portugués *Formação inicial de profesores para os primeiros anos de ensino*, desarrollada por un becario hondureño en la Universidad Federal de Mato Grosso. Dicha investigación trata de un estudio de casos colectivo de corte cualitativo que busca responder la interrogante de ¿Cómo es abordada la formación inicial de profesores en dos programas de pedagogía? Construyendo a partir de los significados manifestados en las narrativas documentales oficiales y por personas vinculadas a los programas, quienes son los participantes de este proyecto, y por medio de las entrevistas semiestructuradas nos permitirán conocer el significado de la profesión docente y como este es constituido a lo largo del desarrollo del programa educativo tomando en consideración el perfil de ingreso y los contenidos a ser enseñados. Los locus de investigación son dos centros de formación universitaria, públicos; uno ubicado en la ciudad de Cuiabá, Brasil y otro en la ciudad de Tegucigalpa, Honduras. Hasta la fecha, el proyecto se encuentra en la etapa de colecta de la información en el desarrollo de las entrevistas.
Palavras-chave: Formación inicial. Pedagogos. Estudio de casos.

1 Introducción

En las últimas décadas se ha visto como la producción científica en relación a la Educación y específicamente en la formación profesorado ha florecido con mayor presencia que en las épocas, eso gracias al aumento del conocimiento por medio de la investigación, sea esta de naturaleza cuantitativa, cualitativa o de la combinación de estos.

La investigación en el campo de la formación del profesorado busca comprender, innovar, reflexionar y repensar al profesor, y como este último, a través de su acción construida en diferentes etapas de la vida, puede potenciar las finalidades de la escuela y la educación en la búsqueda de un tipo de sociedad.

Por eso, como parte de un proceso en el curso de maestría en Educación surge el proyecto de investigación llamado: *Formação inicial de professores para os primeiros anos de ensino*, el cual pretende bajo un abordaje cualitativo de estudio casos colectivos comprender como dos programas de universidades diferentes constituyen su paradigma de formación profesores.

El término paradigma en esta comunicación hace alusión a lo que Popkewitz, Tachbanick e Zeichner (1979, Apud ZEICHNER 1983, p.1) la definen como aquel conjunto de ideas, creencias y concepciones que consolidan la naturaleza y propósitos, en este caso, sobre la escolarización, la enseñanza, el profesor y su formación. Dicho en otras palabras, el paradigma es aquel que define y determina como se forma el profesor, que conocimientos construye y como se articularán esas dos en pro del desarrollo profesional y personal.

Esa articulación de ideas o creencias sobre el proceso formativo que debe transitar el candidato a convertirse a profesor a través del tiempo se ha configurado para diversos fines e intereses, todavía queda más evidenciado al momento de construirse los estados y con ellos la formalización de los programas educativos, para los cuales ya Marcelo García (1989) menciona que no se configuran de forma autónoma, interpretamos eso como que ellos constituidos por algo o alguien.

Es en ese sentido, con el apoyo de los escritos de Marcelo García (1989, 1995, 1999) y Zeichner (1983, 1993) construiremos las bases de los paradigmas de formación del profesorado y nos apoyaremos en otros autores para construir el diálogo con ellos en relación a la formación inicial del profesorado.

Para el análisis y abordaje de lo anteriormente expuesto hemos decidido alcanzarlo mediante una investigación con principios cualitativos, apoyándonos en los postulados de Bogdan y Biklen (1982), Guba y Lincoln (2000) y Stake (2010), direccionando el proyecto por medio de un estudio de casos colectivo como lo definen Andre (2005, 2013), Yin (2001, 2010), Stake (1999) y otros que nos ayudarán en el trayecto de la comprensión metodológica del proyecto.

2 Sobre el abordaje y la propuesta metodología de la investigación

En relación a la forma de observar, analizar y construir conocimientos estará guiado por aquellos ideales que promueve la investigación de corte cualitativa, que según Bogdan y Biklen (1984) son un conjunto de

> estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

En relación a ese conjunto de características Stake (2011, p.24) en su libro en versión portuguesa llamado *Pesquisa Qualitativa: Estudando Como as Coisas Funcionam*, teoriza que este tipo de abordaje se caracteriza por ser más "interpretativa, experiencial, situacional e personalista". Yin (2010) concorda con esas características, no obstante, enumera una más, la cual tiene que ver con el uso y nutrición de la construcción de significados no limitándola a una sola fuente de información, sino que, entiende la diversidad de instrumentos contribuye a la interpretación del investigador.

Siguiendo la línea de lo antes expuesto, podemos inferir que existe un acuerdo relativo en relación a características y principios, sin embargo, el debate se centra en algunas perspectivas filosóficas de la investigación, asociadas a los contextos en los cuales sus principios son entendidos. Es en esa discusión que Guba y Lincoln (2000) describen la existencia de cuatro grandes paradigmas sobre la investigación cualitativa: Positivista, postpositivista, teoría crítica y constructivista. Es en este último paradigma que está estructurada nuestra propuesta de análisis y comprensión del objeto de estudio.

Concatenado al abordaje se encuentra el método estudio de casos, el cual es definido por Walker (1983, Apud García 1991, p. 12) como "el examen de un ejemplo en acción", dicho en otras palabras, en un análisis profundo y detallado de un ejemplo del objeto de estudio sin alterar sus condiciones. En un sentir muy próximo se encuentran las definiciones presentadas por Robert Yin y Marli André. Por un lado, Yin (2001, p. 24) considera el estudio de casos es una excelente oportunidad de profundizar el análisis de "fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados" lo que facilita que el mismo sea "mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor." de acuerdo a la autora André (2013, p. 97).

Stake (1999) concuerda con los autores citados anteriores en relación a la profundidad del estudio de la particularidad y complejidad de lo que se pretende estudiar para entenderlo en circunstancias específicas, lo que nos lleva a interpretar que el propio fin por naturaleza del estudio de casos cualitativos se encuentra en la comprensión del caso o casos a ser abordados, alejándose de los principios de los primordios de la investigación y construcción de conocimiento, es decir, rompe con el principio de la generalización.

Es así, que el desarrollo metodológico está pautado en la estructura que André (2005, p. 47-54) citando a Nisbett y Watts (1978), en la cual colocan tres fases o momentos que diseñan el camino a recorrer en la construcción de los estudios de casos

cualitativos. Según estos autores las tres fases en relieve son: fase de exploración, de colecta de información o datos y análisis de datos y consideraciones finales.

En el proyecto de investigación las tres etapas se ven abordadas de la siguiente forma. En la fase de exploración se contempló la elaboración del diseño del proyecto, construcción teórica, diseño de instrumentos, elección de los casos, establecimiento de contacto con las instituciones para solicitar su anuencia en participar del mismo, envío de procesos de revisión a los Comités de Ética de Investigación. Finalizando con la entrada en contacto con los participantes para agendar las fechas de las entrevistas.

En la fase colecta de datos se planificó el desarrollo de entrevistas semiestructuradas, las que fueron divididas en tres bloques de análisis. El primero que tiene que ver con trayectoria de vida, definiciones que nortean el programa como ser formación, currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, calidad educativa y preguntas sobre la carrera al estar acompañadas por la documentación proporcionada por los participantes sobre los programas permitirán dar respuesta a los objetivos que mencionaremos más adelante.

Finalmente, la fase de análisis de datos se implementará lo que Bardin (1977) nombró como *Análise de respostas com questões abertas*, que es una técnica de análisis que va de acuerdo a lo que se ha propuesto desarrollar, es propicio para las respuestas abiertas y para el análisis documental que permitirá comprender los significados manifiestos en ambas fuentes de información. Para el desarrollo de esta técnica fue hecho una tabla de doble entrada, en las filas pueden ser encontradas las unidades de análisis de cada bloque y en las columnas fue colocada las características descritas por el referencial teórico sobre los paradigmas de formación del profesorado.

3 Diseño de investigación

Sobre el alcance de la investigación, se pretende responder a la pregunta central ¿Cuál es el paradigma de formación del profesorado? para operativizar esa pregunta fueron elaboradas dos preguntas específicas que permitirán articular de mejor forma la comprensión del objeto de estudio. La primera pregunta es ¿Como está definido en las narrativas documentales (proyecto de curso o carrera, currículo y planificación de disciplinas) de las carreras el propósito de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje? y la segunda es ¿Cómo se configura el perfil de ingreso a la formación inicial de profesores? En el desarrollo de estas preguntas que nos permitirán comprender el

paradigma de formación se planteó como objetivo general comprender como el proceso formativo del profesor es abordado en los programas de formación inicial para los primeros de años enseñanza. Juntamente con ese objetivo general fueron propuestos dos objetivos específicos, el primero es entender la concepción que los profesores construyen sobre formación y enseñanza-aprendizaje, así como los propósitos explícitos por medio de los documentos en el proceso educativo. Finalmente, el segundo objetivo específico trazado es identificar el perfil de ingreso de los estudiantes al momento de entrar al programa a través de la plataforma digital de la universidad y los documentos del programa.

Sobre *los casos* que tomamos para este estudio fueron elegidos dos centros universitarios públicos, con modalidad presencial que ofrecieran el curso de pedagogía. Uno ubicado en la ciudad de Cuiabá en el estado de Mato Grosso, Brasil. La otra universidad se encuentra ubicada en la República de Honduras, en la ciudad de Tegucigalpa. En un trabajo de revisión de producción de tesis realizado por Cruz Escoto y Monteiro (2020) demuestran la necesidad de reflexión sobre los cursos de formación de inicial en nivel universitario ya que en los dos años anteriores a la publicación del artículo, solo habían sido encontrados 74 trabajos relacionados a la formación inicial del profesorado y ninguno de los mostrados hacía relación a las instituciones o a los paradigmas, ahí otra de las razones por las cuales el proyecto de investigación se convierte en un importante instrumento en el análisis de la formación del profesorado.

En lo que tiene que ver con los participantes de la investigación fueron elegidos dos coordinadores, uno de cada institución formativa para que respondieran las preguntas de la entrevista semiestructurada y compartieran los documentos mencionados antes descritos. La única condición o requisito que debían tener esos participantes era estar vinculado al programa y aceptar participar como entrevistado en la misma.

4 El paradigma de formación inicial del profesorado en cuestión

Para la construcción teórica para comprender e identificar del paradigma de formación inicial se ha optado por los trabajos que viene realizando Marcelo García (1989, 1995, 1999) y Zeichner (1983, 1993). Dichos trabajos presentan los siguientes paradigmas.

Tabla 1 – Paradigmas de formación inicial de profesores según Carlos Marcelo García y Kenneth Zeichner

Zeichner (1983, 1993) y Marcelo García (1989)	Marcelo García (1995, 1999)
Formación personalista	Orientación personalista
Formación basada en la actuación y competencia	Orientación tecnológica
Formación tradicional-oficio	Orientación académica
Formación orientada en la indagación	Orientación práctica
	O. Social-reconstruccionista

Tabla elaborada por los autores tomado de los estudios citados

En relación al establecimiento de los paradigmas a ser utilizados de forma final se toma más énfasis en los paradigmas presentados por Marcelo García (1995, 1999). No obstante, la discusión y fundamentación de los paradigmas residirá en los trabajos anteriores por esos autores y, otros que nos ayudarán a comprender la base de conocimientos que debe construirse para el ejercicio docente, como el mismo debe influir en la formación inicial y la constitución de una identidad docente. En esa construcción de la identidad y del desarrollo profesional es conveniente esbozar algunas ideas de esos paradigmas. El primero tiene orientación en el desarrollo personal, es decir, busca promover un currículo más formativo en el sentido de fundamentar el accionar de los profesores por medio de la madurez, promoviendo valores como la cooperación, comunicación efectiva, capacidad de adaptarse al cambio y otras. El dominio del contenido a enseñar no es la tarea principal en esta concepción.

La orientación tecnológica es descrita como aquel modelo donde el profesor es un técnico que enseña un conjunto de conocimientos de distinta índole que son previamente definidos. Ese conjunto de conocimientos es organizado de tal forma que ya establecen los objetivos, los cuales, son informados al educando y profesor. En este sentido, lo importante para el profesor es el dominio de la técnica y método para enseñar el contenido. En la perspectiva en la que la práctica es el eje formativo, se entiende que la experiencia es suficiente para ejercer *el oficio*. Esta línea se encuentra divida en dos grupos. El primero que tiene que ver la forma antiguamente dominante y tradicional y, el segundo con la idea del práctico reflexivo, o sea, se centra apenas en la acción que ocurre en el aula de clases antes, durante y después de la misma.

En el enfoque academicista destaca con mayor énfasis el dominio del área disciplinaria, ya sea en el sentido del dominio del contenido sustantivo o sintáctico. Finalmente, se encuentra el abordaje Social-reconstruccionista en el que se concibe la articulación del componente reflexivo y de la práctica, buscando promover "un compromiso ético y social" donde la acción educativa sea dimensionada más allá de una

transferencia de contenido, es decir que, a través de las prácticas docentes se promulguen decisiones “más justas y democráticas, concibiéndose e los profesores como activistas políticos, y sujetos comprometidos con su tiempo”, según Marcelo García (1995, p. 26).

5 Consideraciones finales

El análisis sobre la formación del profesorado es una actividad que debe ser realizada constantemente, por eso, a partir de lo expuesto en los apartados anteriores vemos que es coherente y coincide con lo que Pimenta et al. (2015) promueve al invitar al desarrollo de estudios de caso que permitan analizar a detalle como son configuradas las experiencias formativas de los futuros profesores en la carrera de pedagogia.

Profesores que según los propósitos establecidos a nivel interno (centro educativo) y externos, en los sistemas educativos que a su vez son construidos, legitimados y ratificados en ese proceso formativo por diferentes sectores e intereses, de acuerdo a Marcelo García (2000). A raíz de esto, la investigación es prometedora para reflexionar y construir a nivel personal conocimiento sobre el docente y su formación. Finalmente, al momento de la presentación de esta comunicación, la investigación se encuentra en la segunda fase, es decir, en la etapa de colecta de datos.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. XXII, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441 Acesso em: 13 ago. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CRUZ ESCOTO, J. J.; MONTEIRO, F. M. de A. Formação inicial de professores: o que dizem as pesquisas. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO 2020: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIREITOS HUMANOS EM TEMPO DE PANDEMIA, 2020, Cuiabá. **Seminário de Educação 2020**: Educação intercultural e Direitos humanos em tempo de pandemia. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2020. p. 2533-2543. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1QG1XxkAeG0p2JJTIFI95TJEWKO4ZKN0B/view. Acesso em: 20 set. 2021.

GUBA, E. G.; LINCOLN, S. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In: DENMAN, C. A.; HARO, J. A. **por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social**. 1ª. ed. Hermosillo: El Colegio de Sonora, 2000. p. 113-146.

MARCELO GARCÍA, C. **Introducción a la formación del profesorado**. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: [s.n.], 1995.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. El cambio educativo como objeto de estudio: el uso del conocimiento para la mejora de la escuela. In: ESTEBARANZ GARCÍA, A. **Construyendo el cambio:** perspectivas y propuestas de innovación educativa. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000. Cap. 2, p. 37-57.

MARCELO GARCÍA, C. et al. **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Bajadoz: UNIVERSITAS Talleres Gráficos, 1991.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. XLIII, n. 1, p. 15-30, Jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128191 Acesso em: 13 ago. 2021.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. 2ª. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa estudando como as coisas funcionam.** 1ª. ed. Porto Alegre : Penso, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2ª. ed. Porto: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 1ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

ZEICHNER, K. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. XXXIV, n. 3, p. 3-9, May-Jun 1983. Disponível em: https://www.academia.edu/25589332/Alternative_Paradigms_of_TeacherEducation Acesso em: 13 ago. 2021.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** Ideas e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704 Acesso em: 13 ago. 2021.