

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO ENSINO SUPERIOR,
TECNOLÓGICO E TÉCNICO**

***FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ACTUAR EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR,
TECNOLÓGICA Y TÉCNICA***

***TRAINING OF TEACHERS TO ACT IN HIGHER, TECHNOLOGICAL AND
TECHNICAL EDUCATION***

Jacques de Lima FERREIRA¹
Marilda Aparecida BEHRENS²
Alexandre Marinho TEIXEIRA³

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso que foi realizada com profissionais de diversas áreas do conhecimento, egressos que realizaram uma formação continuada, uma especialização denominada Formação de Professores, para atuar no Ensino Superior, Tecnológico e Técnico. O problema de pesquisa que orientou a investigação seguiu o seguinte questionamento: Quais são as percepções que os egressos de uma formação continuada tiveram sobre o conhecimento adquirido para o exercício da docência? A investigação realizada teve o objetivo de analisar as percepções dos egressos em relação ao conhecimento adquirido a partir de uma especialização para a formação de professores. A pesquisa envolveu 03 turmas da especialização dos seguintes anos: 2015, com 32 alunos; 2016, com 25 alunos e 2017, com 15 alunos, totalizando 72 alunos egressos investigados. Os dados foram coletados a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas que permitiram realizar a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), com o auxílio do *software* Atlas Ti. A análise de dados permitiu identificar que o conhecimento pedagógico é essencial para poder vivenciar a docência diante da sua complexidade. Conhecimento este que permite que o professor possa estar em sala de aula para poder utilizar diferentes metodologias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação continuada. Conhecimento pedagógico.

RESUMEN: *Este artículo presenta una investigación de abordaje cualitativo del tipo estudio de caso que se ha realizado con profesionales de diversas áreas del conocimiento, egresados que realizaron una formación continua, una especialización denominada Formación de Profesores para actuar en la Enseñanza Superior, Tecnológico y Técnico. El problema de investigación que le orientó a la investigación siguió el cuestionamiento: ¿Cuáles son las percepciones que los egresados de una formación continua tuvieron sobre el conocimiento*

¹ Universidad Positivo (UP), Curitiba - PR - Brasil. Maestro de Grado y Post-Grado. Correo: drjacqueslima@hotmail.com

² Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba - PR - Brasil. Maestra del Programa de Posgrado en Educación. Correo: marildaab@gmail.com

³ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Gaspar - SC - Brasil. Maestro en el Grado y Posgrado en Administración. Correo: alexandre.marinho@ifsc.edu.br

adquirido para el ejercicio de la docencia? La investigación realizada tuvo el objetivo de analizar las percepciones de los egresados en lo que respecta al conocimiento adquirido desde de una especialización para la formación de profesores. La investigación involucró tres grupos de especialización de los siguientes años: 2015, con 32 alumnos; 2016, con 25 alumnos y 2017, con 15 alumnos, totalizando 72 alumnos egresados investigados. Los datos fueron recolectados desde de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que permitieron realizar el análisis de contenido bajo la perspectiva de Bardin (2011) con la ayuda del software Atlas Ti. El análisis de datos permitió identificar que el conocimiento pedagógico es esencial para poder vivir la docencia ante su complejidad. Conocimiento que permite que el profesor pueda estar en el aula para poder utilizar diferentes metodologías de enseñanza.

PALABRAS-CLAVE: *Formación de profesores. Formación continua. Conocimiento pedagógico.*

ABSTRACT: *This article presents a qualitative research of the type of case study that was carried out with professionals from several areas of knowledge, graduates who have carried out a continuous formation, a specialization denominated Training of Teachers to act in Higher Education, Technological and Technical. The research problem that guided the research followed the following question: What are the perceptions that graduates of a continuing formation had about the knowledge acquired for the exercise of teaching? The research carried out had the objective of analyzing the graduates perceptions in relation to the knowledge acquired from a specialization for the training of teachers. The research involved 03 specialization classes of the following years: 2015, with 32 students; 2016, with 25 students and 2017, with 15 students, totaling 72 students graduated. The data were collected from a questionnaire with open and closed questions that allowed the analysis of content from the perspective of Bardin (2011) with the help of Atlas Ti software. Data analysis allowed us to identify that pedagogical knowledge is essential to be able to experience teaching in the face of its complexity. Knowledge that allows the teacher to be in the classroom to be able to use different teaching methodologies.*

KEYWORDS: *Teacher training. Continuing education. Pedagogical knowledge.*

Introducción

La educación en Brasil ha cambiado mucho en los últimos años, cambios estos influenciados por las demandas sociales que buscaban la democratización de la educación y la inclusión de los alumnos en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. El proceso de democratización también tiene relación con la formación de los profesores, formación esta que se presenta compleja y dinámica, exigiendo del formador y del futuro profesor una gama de conocimientos que son esenciales para la docencia.

Los conocimientos que son necesarios para que un profesor pueda actuar hoy día en clase posibilitan una gama de discusiones en el campo de la formación de profesores,

principalmente para las carreras de profesorado y para las instituciones de enseñanza superior. La perspectiva epistemológica del formador de profesores en lo que respecta a la construcción de conocimientos está íntimamente relacionada a la forma cómo los formadores planean y realizan sus prácticas pedagógicas frente al proceso de enseñanza u aprendizaje.

Al comprenderse la formación de profesores como un proceso complejo que permite la construcción de conocimiento teórico, metodológico y práctico del trabajo docente, considerando que el conocimiento adquirido influencia la práctica, la forma en que el profesor planea sus clases, realiza la organización del currículo y sus otras acciones pedagógicas.

Esta investigación de abordaje cualitativo, de tipo de estudio de caso de naturaleza interpretativa, en su problema de investigación busca contestar la siguiente indagación: ¿Cuáles son las percepciones que los egresos de una formación continua tuvieron acerca del conocimiento adquirido para el ejercicio de la docencia? La investigación realizada tuvo el objetivo de analizar las percepciones de los egresos en relación al conocimiento adquirido desde una especialización para la formación de profesores, teniendo en cuenta comprender mejor el proceso de construcción de conocimiento que los licenciados tuvieron, puesto que ellos no reciben formación pedagógica en el grado.

De este modo, este estudio adopta postulaciones de investigadores del área, como Saviani (1996), Tardif (2002), Pimenta (2002), Nóvoa (2009), Imbernón (2011), Ferreira (2014), entre otros para presentar consideraciones sobre la formación de profesores y conocimientos necesarios a la docencia. Se plantea que los apuntes resultantes de este estudio pueden, según la perspectiva de Creswell (2014), en lo que respecta a una investigación del tipo de estudio de caso, contribuir al campo teórico investigado con el entendimiento vertical sobre un tema, el estudio de un caso, dentro de un proceso en un contexto contemporáneo con sus particularidades.

Teniendo en cuenta los ítems tomados desde las postulaciones de Creswell (2014), se cree que los hallazgos de esta investigación puedan contribuir al campo de la formación de profesores, haciendo posible identificar cuáles conocimientos son esenciales para formar un profesor bajo la visión del profesorado, asimismo colaborar con futuros procesos formativos tanto en la formación inicial y continua de profesores y las particularidades que involucran el proceso formativo.

Se depende así que esta investigación puede permitir una mejor comprensión del proceso de formación de profesores desde el conocimiento construido por el alumno que anhela la docencia en distintos niveles y modalidades de la educación y enseñanza. La investigación involucró 03 grupos de la especialización nombrada Formación de profesores

para actual en la Enseñanza Superior, Tecnológica y Técnica, de los siguientes años: 2015, con 32 alumnos; 2016, con 25 alumnos y 2017, con 15 alumnos, totalizando 72 alumnos egresos investigados. Los datos utilizados en esta investigación advienen de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que permitieron realizar el Análisis de Contenido (AC) bajo la perspectiva de Bardin (2011) con el auxilio del *software* Atlas Ti.

En la próxima sección se presentan postulaciones teóricas sobre la formación de profesores y del proceso de construcción de conocimiento para la formación docente.

Conocimientos necesarios para la Formación de Profesores

El campo de la formación de profesores presenta desafíos que afectan directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y la calidad de la educación. Los enfrentamientos son innúmeros, no es posible elegir los principales, pues la formación de un profesor es algo complejo. Ferreira (2014) enfatiza que la formación de un profesor exige una gama de conocimientos que se establecen en las relaciones humanas, epistemológicas, sociales, entre otras.

A lo largo del proceso de formación docente, se pueden encontrar muchas adversidades como: la desvaloración de la carrera, las dificultades de aprendizaje que el alumno presenta, la disociación entre la teoría y práctica, desigualdad social y cultural, deficiencia en la gestión y en el currículo de la formación docente, falta de infraestructura y de conocimiento.

Todas las dificultades dichas dependen de las políticas educacionales, del contexto social y económico y, principalmente, del formador, de su formación y de la experiencia social y de la experiencia en relacionar el conocimiento teórico con la práctica y del conocimiento con la práctica profesional. Con el propósito de que la docencia pueda enfrentar estos desafíos para la formación de un profesor, es importante destacar que el proceso formativo necesita fornecer el contacto con la realidad de las instituciones de enseñanza. La realidad de la clase se presenta tan matizada que muchas veces la teoría no da cuenta de mediar la práctica, el profesor en formación necesita realizar prácticas por más tiempo para poder conocer y acompañar la realidad de la clase.

Los profesores, en este comienzo del siglo XXI, se presenta “[...] como elementos insustituibles no sólo en la promoción de los aprendizajes, sino también en la construcción del proceso de inclusión que contestan a los desafíos de la diversidad y en el desarrollo de métodos apropiados para la utilización de las nuevas tecnologías” (NÓVOA, 2009, p. 13). Ser

profesor requiere enfrentar a los cambios y las incertidumbres de la educación, así como los retos impuestos a la carrera docente, pues “[...] la educación de los seres humanos poco a poco se volvió compleja, lo mismo deberá ocurrir con la profesión docente. Esta complejidad es incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 09).

El ejercicio de la profesión involucra elementos que son advenidos de su formación y experiencia, lo que hace su práctica pedagógica única. Dentro de los aspectos que definen la profesión docente, los conocimientos que el profesor utiliza para enseñar pueden cambiar a lo largo de su formación inicial y continua. Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Saviani (1996); Tardif e Gauthier (2001); Tardif (2002); Pimenta (2002); entre otros, llaman a los conocimientos del profesor de saberes docentes. Cada autor presenta un punto de vista sobre los conocimientos necesarios para la docencia, que pueden partir de las competencias que involucran su trabajo hasta conocimientos específicos de la acción pedagógica, así como el gerenciamiento y el plan del conocimiento en forma de asignaturas y contenidos.

Muchos investigadores estudian los conocimientos que son necesarios y que involucran la formación docente y su desarrollo profesional. Para ejemplificar las diferentes denominaciones en relación a los conocimientos necesarios para la docencia, Silva (2011, p. 76) presenta las denominaciones utilizadas por diversos autores, conforme el Cuadro 01.

Cuadro 01 – Denominaciones utilizadas por diferentes autores para tratar de los conocimientos necesarios para la docencia.

Autores	Denominaciones
Ken Shulman (1986)	Conocimiento de contenido de la materia enseñada; Conocimiento Pedagógico de la materia; Conocimiento Curricular.
Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991) e Tardif (2002)	Saberes profesionales (ciencias de la educación e ideología pedagógica); Saberes de las asignaturas; Saberes curriculares; Saberes de la experiencia.
Dermeval Saviani (1996)	Saber actitudinal; Saber crítico-contextual; Saberes específicos; Saber pedagógico; Saber didático-curricular.
Clermont Gauthier (1998)	Saber disciplinar; Saber curricular; Saber de las ciencias de educación; Saber de la tradición pedagógica; Saber experiencial; Saber de la acción pedagógica.
Selma Garrido Pimenta (2002)	Saberes de la experiencia; Saberes del conocimiento; Saberes pedagógicos.
Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (2001)	Saberes teóricos: saberes a enseñar, saberes para enseñar; Saberes prácticos: saberes sobre la práctica, saberes de la práctica.

Fuente: Silva (2011, p. 76) cuadro adaptado por los autores

Desde el cuadro presentado, es posible identificar que la denominación saberes ha sido utilizada por investigadores para referirse a los conocimientos necesarios a la docencia.

Utilizamos la denominación conocimiento para facilitar el entendimiento sobre el objeto de estudio de este artículo.

La formación de un profesor es una actividad sistematizada que permite fornecer información y conocimiento teórico y práctico específico de acción pedagógica, con el objetivo de preparar el docente para ejercer la docencia; eso requiere una serie de conocimientos que son fundamentales para su profesionalización.

La comprensión es que hay distintos pensamientos para comprender qué necesita saber un docente para ser profesor y ejercer la profesión, como ya se ha dicho, y que esos conocimientos van a depender de la formación recibida desde las políticas educacionales del contexto social y económico, del formador y de la institución de enseñanza.

Formación continua para el ejercicio de la docencia

La investigación de este artículo adviene de una formación continua realizada en forma de una especialización denominada: Formación de Profesores para actuar en la Enseñanza Superior, Tecnológica y Técnica, que ocurre en una gran Universidad particular. Esta especialización tiene como objetivo el desarrollo y el profundización de conocimientos teórico-prácticos pertinentes a la docencia en la Enseñanza Superior, Tecnológica y Técnica y demás conocimientos de acción pedagógica en espacios presenciales u *online*, enfatizando cuestiones referentes a la producción del conocimiento y a la enseñanza asociada a la investigación científica. La especialización ofrece formación continua para graduandos de distintas áreas del conocimiento que desean habilitarse al magisterio.

En los cursos de licenciatura, los alumnos son formados para ejercer una determinada profesión, sin conocimientos para el ejercicio de la docencia. Los que anhelan ingresar en el magisterio buscan por formación continua para que puedan obtener conocimientos teóricos y prácticos necesarios para hacerse profesor dentro de su área de formación. El proceso formativo generalmente ocurre como formación continua *Lato* o *Stricto Sensu*.

La especialización ofrecida ocurre a cada 15 días y les permite a los estudiantes vivenciar la ambientación universitaria, tecnológica y técnica en distintas clases, asistiendo a clases en los cursos donde el discente tiene formación inicial y otros cursos, así como observando distintas metodologías de los profesores. El curso presenta un currículo innovador, estructurado en la formación de profesores, desarrollo profesional docente, tecnologías y en proceso de enseñanza y aprendizaje. El cuerpo docente es formado por profesores maestros y doctores con experiencia en el área.

El currículo del curso presenta asignaturas como: Profesión Profesor; Enseñanza Superior, Tecnológica y Técnica: las Políticas Educativas; Concepciones Pedagógicas y Didácticas en la Enseñanza Presencial y a Distancia; Diversidad, Inclusión y Derechos Humanos; Aprendizaje y Andragogía; Tecnologías Educativas y EAD; Currículo en la Enseñanza Presencial y a Distancia; Planeamiento y Organización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Presencial y a Distancia; Planeamiento y Organización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Presencial y a Distancia; Evaluación del Aprendizaje, de la Enseñanza e Institucional; Docencia: Práctica de Enseñanza; Metodología de la Investigación; Seminario de Investigación; Trabajo de Conclusión del Curso y Prácticas Tuteladas.

Trayectoria Metodológica de la Investigación

La investigación de este artículo buscó analizar las percepciones de los egresos en relación al conocimiento adquirido desde una especialización para la formación de profesores. Los egresos son licenciados de distintos áreas del conocimiento, como: Medicina, Derecho, Ingeniería, Enfermería, Arquitectura, Administración, Economía, Design, Gestión de Recursos Humanos, Gastronomía, Marketing, entre otras que desean la docencia como profesión en el área en que poseen formación inicial, sea superior o tecnológica.

Para realizar esta investigación, el abordaje cualitativo del tipo estudio de caso de naturaleza interpretativa fue el elegido pues permite que el investigador interprete el fenómeno ante su realidad y su entorno (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). La investigación realizada es enriquecida por involucrar una investigación del tipo estudio de caso, por posibilitar la investigación detallada de un caso, específicamente en este artículo, la formación continua, la especialización que los egresos realizaron.

El estudio de caso permite que el investigador profundice su visión en detalles o situaciones específicas. Según Bodgan y Biklen (1994, p. 89), “el estudio de caso consiste en la observación detallada de un contexto o individuo, de una única fuente de documentos o de un acontecimiento específico”.

La muestra delimitada para la realización de la investigación y aplicación del instrumento de colecta de datos fueron los egresos de la especialización, de los años 2015, 2016 y 2017. Los egresos del grupo de 2015, en su gran parte, eran mujeres con más de 26 años que optaron por la docencia por ver en el magisterio la posibilidad de una carrera promisoriosa. Para los demás años investigados, esta característica se mantuvo. De los 32 egresos de la especialización, 25 son del sexo femenino y 07 del sexo masculino.

El grupo de 2016 fue compuesto por 25 alumnos, y también presentó más mujeres en la especialización, 22 del sexo femenino y 03 del sexo masculino. El grupo 2017 presentó 15 alumnos, 08 del sexo femenino y 07 del sexo masculino. En Brasil, la carrera del magisterio presenta muchas mujeres actuando en los diferentes niveles y modalidades de educación y enseñanza, principalmente en los cursos superiores del área de las ciencias humanas y de salud.

El total de egresos investigados fue de 72 alumnos: 55 son del sexo femenino y 17 del sexo masculino. De las 55 mujeres, la formación inicial se extiende a diversas áreas de formación, como: nutrición, enfermería, derecho, periodismo, estética, gastronomía, entre otras. De los 17 hombres que realizaron la especialización, la formación inicial fue realizada en las siguientes áreas: medicina, odontología, derecho, administración, ingeniería, contabilidad, entre otras. Ningún egreso realizó maestría o doctorado y 46 ya tenían especialización en el área de la formación inicial.

Todos los sujetos de la investigación finalizaron la especialización y después de un mes de formador contestaron un cuestionario formático que tenía 09 preguntas abiertas y 06 preguntas cerradas que indagaban sobre la especialización realizada. El cuestionario fue elaborado en el *Google Docs* y validado; fue enviado por correo para todos los egresos de la especialización. El anonimato de los egresos ocurrió durante la colecta de datos y análisis. El término de consentimiento libre aclarado se ha puesto a disposición de los sujetos de la investigación junto con el cuestionario; todos los egresos involucrados son mayores de 18 años y aceptaron libremente participar de la investigación. La investigación fue aprobada por el comité de Ética en investigación con el parecer número 1.801.624.

Los cuestionarios contestados fueron recibidos por correo y codificados, de modo que permitiera la sistematización de la técnica de análisis de contenido y la postura ética de la investigación. El proceso de codificación será mejor explicado en la sección de análisis de los datos y resultados.

El proceso de análisis de los datos colectados

El Análisis de Contenido (AC), técnica utilizada para analizar a los datos colectados, es compuesto por un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de la descripción del contenido de mensajes (BARDIN, 2011). A su vez, el AC permite que el investigador realice el proceso de análisis de los datos desde distintos ángulos: cada investigador aplica la técnica acorde con la percepción que tiene sobre el fenómeno investigado. Metodológicamente, esta investigación

se apoya en los postulaos de Bardin (2011), deprendiendo que las etapas de la AC son constituidas por tres fases: **(a) pre-análisis, (b) exploración del material y (c) tratamiento de los resultados.**

El **pre-análisis** de la técnica de la AC, también dicha de lectura “fluctuante”, momento en que el investigador realiza la elección y lectura de los documentos, la formulación de las hipótesis, de los objetivos, de la referenciación de los índices, de la elaboración de indicadores y de la preparación del material (BARDIN, 2011).

La fase de **exploración del material** comprende como “[...] el análisis propiamente dicho, no es más que la aplicación sistemática de las decisiones tomadas. Que se trate de procedimientos aplicados manualmente o de operaciones efectuadas por computadora [...]” (BARDIN, 2011, p. 131). En esta etapa, la autora considera que ocurre la codificación, como organización sistemática, que se realiza para posteriormente clasificar y categorizar. La fase de categorización es el proceso que permite que los códigos sean agrupados, segregados o reagrupados con el objetivo de consolidar un significado (BARDIN, 2011).

Por fin, la fase de **tratamiento de los resultados** es la que “[...] los resultados duros serán tratados de manera a ser significativos y validos” [...] y el investigador “[...] teniendo a su disposición resultados significativos y fieles, puede entonces proponer influencias y adelantar interpretaciones en favor de los objetivos previstos o que respecten a otra descubiertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131). En la próxima sección, se presenta el análisis de los datos de los 72 cuestionarios contestados.

Análisis de los datos y resultados

Con respecto al análisis de los datos de los 72 cuestionarios desde la AC bajo la perspectiva de Bardin (2011), conforme descrita en la sección del proceso de análisis de los datos colectados. A continuidad, se describe la aplicación de cada etapa, preparación de los datos para el análisis (pre-análisis), utilización del software Atlas TI, codificación, categorización (exploración del material) y análisis de contenido (tratamiento de los resultados).

Fase 1 – Preparación de los datos para análisis: todos los 72 cuestionarios han sido guardados en formato PDF e insertados en el software Atlas Ti⁴, con una identificación para

⁴ Se adquirió el software Atlas Ti en la versión Mac para el análisis cualitativo de los datos textuales; el software permite que el análisis ocurra en gráficos, audios y videos. El Atlas Ti posee herramientas que ayudan en la organización, sistematización y gestión de los datos. Posibilita la descubierta de fenómenos complejos, los cuales

cada cuestionario contestado. Los cuestionarios se han identificado de la siguiente manera: la sigla QF se insirió en todos los cuestionarios contestados, junto con la expresión numérica 01, que corresponde al número de participantes de la investigación. Se insirió también la expresión numérica correspondiente al año en que el egreso finalizó la especialización 2015, 2016 y 2017.

Todas esas informaciones unidas formaron un código, QF012015, que presenta el siguiente significado: cuestionario formativo del egreso 01 de la especialización del año 2015. Para cada cuestionario contestado se creó una identificación con estas informaciones. Tras identificar a los cuestionarios por un código, se les han agregado al *software* Atlas Ti para empezar el proceso de análisis de datos.

Fase 2 – Exploración del material: Las contestas del cuestionario formativo que ayudaban a contestar el objetivo de esta investigación fueron seleccionadas por los investigadores en el *software* Atlas Ti, con el fin de que fueran enseguida codificadas con el auxilio del *software*.

Fase 3 – Codificación: En esta etapa se crearon los códigos, con el fin de operar el proceso de categorización. Los códigos se representan por un sistema de símbolos que permite la identificación de informaciones. Después, se realizó una lectura crítica de las respuestas seleccionadas, creando para ellas códigos que expresan la percepción del egreso en relación al conocimiento adquirido en la especialización. Conforme ocurría la lectura de las respuestas del cuestionario formativo los investigadores utilizaban también códigos ya previamente creados. Para ello, en esta investigación fueron creados 52 códigos.

Fase 4 – Categorización: En esta etapa se tuvo en cuenta la unión, o sea, la formación de conjuntos de códigos por incidencia y semejanza, acción que permite agrupar datos y consolidar un significado para tales informaciones. Después que todas las respuestas del cuestionario formativo fueron codificadas y categorizadas se visualizó en el *software* Atlas Ti los códigos que tuvieron mayor incidencia y semejanza ante los resultados de las respuestas analizadas.

Fase 5 – Análisis de Contenido: Los códigos con mayor incidencia y semejanza fueron sometidos a cuatro procedimientos adicionales, por medio del Análisis de Contenido (BARDIN, 2011), siendo ellos: a) lectura detallada de los resultados encontrados; b) análisis reflexiva por parte de los investigadores en los resultados de las respuestas del cuestionario

a lo mejor no se hubieran podido detectar por medio de una lectura simple del texto y del tratamiento manual de los datos.

formativo; c) identificación y creación de los grupos de categorías de convergencia, para fines de consolidación de un significado; y d) creación de categorías de significados.

Las categorías emergentes se constituyeron como indicadores, las cuales posibilitaron comprender las incidencias semejantes presentes en las respuestas de los egresos del cuestionario formativo. Para ello, los investigadores fueron en búsqueda del significado y del sentido de las respuestas de los participantes y estaban ingresados también en saber la intensidad del apareamiento de los significados lógicos semánticos, para ello, decidimos cuantificar las frecuencias absolutas y relativas e las respuestas.

A continuación, se presentan cuadros que presentan tres elementos textuales identificados en las respuestas del cuestionario formativo que fueron utilizados como ejemplos para la creación de las categorías, ante la cantidad de incidencia y semejanza que tuvo el código. Para esta investigación, el análisis de contenido ocurrió en 01 pregunta del cuestionario formativo que les ayuda a los participantes a contestar el objeto de investigación.

La pregunta 13 del cuestionario formativo realizaba el siguiente cuestionamiento: **¿Cuáles conocimientos adquiridos en la especialización bajo su punto de vista Usted ve como esencial para la formación de un profesor? Justifique su respuesta.**

El código que presentó mayor incidencia para esta pregunta fue “Conocimiento Pedagógico”, con 55 incidencias. Conforme el Cuadro 02, se presenta las categorías que se crearon desde el código analizado.

Cuadro 02 – Algunos resultados explicitados en las últimas investigaciones para justificar el código conocimiento pedagógico.

CATEGORIAS	
Para enseñar – Metodologías de Enseñanza	Cantidad de incidencia que tuvo el código: 09.
“A lo largo de la especialización me di cuenta que el conocimiento pedagógico es fundamental para ser profesor, estudiar las teorías de la educación, didáctica, las concepciones de enseñanza son conocimientos fundamentales para enseñar, en las clases los profesores utilizaron muchas metodologías activas, y estudiamos eso en el post-grado, creo que la metodología de enseñanza es la clave para lo ser un buen profesor.”	Respuesta del Egreso QF182015 .
“Después que terminé la especialización me di cuenta que el conocimiento pedagógico es la base para cualquier profesor en cualquier nivel de enseñanza. Él es el elemento esencial para la formación de un profesor. Su metodología de enseñanza debe estar llena de conocimientos pedagógicos para que el profesor pueda de hecho enseñar”.	Respuesta del Egreso QF032016
“Sin dudas el conocimiento pedagógico, sin él el profesor no enseña. La manera que él direcciona el conocimiento por medio de su metodología hace la diferencia, pudimos vivenciar y presenciar diferentes metodologías de enseñanza, los profesores hablaron mucho sobre las metodologías activas”	Respuesta del Egreso QF112017
Para estar en el Aula	Cantidad de incidencia que tuvo el código: 15
“He aprendido mucho en la especialización, no me imaginaba que para ser profesora yo debería tener muchos conocimientos pedagógicos para estar en	Respuesta del Egreso QF252015

clase. Sin estos conocimientos el profesor no hace diferencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.	
“Los profesores de la especialización han destacado mucho la importancia del profesor tener conocimientos pedagógicos para basar la práctica educativa. Estudiando, percibí que los conocimientos pedagógicos son primordiales para estar en el aula y realmente enseñar y no pasar leyendo dispositivas para los alumnos”	Respuesta del Egreso QF082016
“El conocimiento pedagógico, sin dudas, sin él el profesor tendrá dificultades para estar en el aula, este conocimiento permite que el profesor está en el aula y sepa lo que va a hacer”.	Respuesta del Egreso QF132017
Para poder vivenciar la Docencia	Cantidad de incidencia que tuvo el código: 31
“Siempre he querido ser profesora, pero la vida me llevó hacia el campo de la Administración y después que yo terminé mi especialización en recursos humanos yo he decidido ser profesora del curso de Administración. Yo nunca he imaginado que la profesión profesor requiere una gama de conocimientos pedagógicos para vivenciar la docencia, un proceso de enseñanza y los desafíos presentes en el contexto universitario. Un diferencial del post, fue permitir que yo realizara prácticas con algunos profesores de la carrera de administración para poder vivir lo que es ser un profesor universitario”	Respuesta del Egreso QF292015
“Muchos son los conocimientos, pero el conocimiento pedagógico yo lo elijo como principal. Sin el conocimiento pedagógico, el profesor no tendrá base para ejercer la docencia, vivenciar la jornada del acto de enseñar y saber qué hacer cuando las dificultades surgen”.	Respuesta del Egreso QF162016
“En la especialización me di cuenta que yo no tenía conocimiento suficiente para ser una profesora. Creí que solo el conocimiento que yo tengo de mi graduación era suficiente. Pero, cuando empecé a aprender a leer sobre pedagogía y otros conocimientos pedagógicos, yo me di cuenta que tenía que estudiar más para poder realizar mi sueño de ser una profesora y vivenciar todo lo que un profesor hace para enseñar, desde la preparación de las clases hasta la práctica”.	Respuesta del Egreso QF052017

Fuente: Autoría propia

En el cuadro 02 fue posible identificar que la categoría “Conocimientos Pedagógicos” presentó 55 incidencias desde las respuestas de los egresos que respondieron el cuestionario formativo. Se infiere que el número de incidencia refuerza la importancia que el conocimiento pedagógico tiene para la formación de un profesor. Por las respuestas de los egresos percibimos que la especialización proporcionó conocimientos pedagógicos relacionados a la formación docente que son fundamentales para el ejercicio de la profesión.

De este modo, la formación de profesores está vinculada a los quesitos de desarrollo de la identidad profesional y de la construcción de su práctica, es comprendida por la construcción de conocimiento adquirido que ocurre en la formación, conocimiento este que recibe influencia del contexto social, político, económico y, principalmente, del formador, o sea, “la especificidad de la profesión docente está en el conocimiento pedagógico” (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

El conocimiento pedagógico es lo que diferencia al profesor de otros profesionales. Cuando el docente alía su formación de base, su formación inicial en el caso de los docentes, con el conocimiento pedagógico adquirido, él adquiere una identidad docente.

Gauthier (1998) e Imbernón (2011) defienden que el conocimiento pedagógico diferencia el profesor y hace diferencia en la formación, así como en su desarrollo profesional.

De este modo, fue posible identificar también por las respuestas de los egresos que los conocimientos pedagógicos permiten vivenciar la docencia, conocer la realidad profesional como alumno en el proceso formativo y para futuramente ejercer la profesión. Reiteramos que los conocimientos pedagógicos permiten que el alumno pueda conocer su realidad profesional delante de su complejidad desde la práctica tutelada, permitiendo que él utilice sus conocimientos pedagógicos construidos en la formación para buscar soluciones frente a los retos que aparecen en la práctica profesional y en el contexto de enseñanza.

La oportunidad de vivenciar la docencia, sea ella formación inicial o continua, desde respuestas de los egresos, mostró ser un diferencial para el proceso formativo para los licenciados. Actualmente, muchas son las investigaciones que investigan y reivindican mejoras para los programas de formación de profesores que proporcionan vivenciar la docencia, como el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID).

Consideraciones finales

Este artículo tuvo como objetivo analizar las percepciones de los egresos en relación al conocimiento adquirido desde una especialización para la formación de profesores. Desde las categorías que emergieran del análisis de contenido realizado en las respuestas del cuestionario formativo fue posible identificar que los egresos eligieron el conocimiento pedagógico como un saber imprescindible para la formación docente.

Los licenciados que realizaron la especialización señalaron otros conocimientos como esenciales para la formación de un profesor, como: los relacionados a la especificidad del aprendizaje, el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, inclusión de alumnos con discapacidad, entre otros, pero estos conocimientos no presentaron incidencia suficiente para formar una categoría de análisis.

Tenemos el entendimiento de que hay una gama de conocimientos que son necesarios y hacen parte de la formación de profesores, así como un conocimiento específico de la identidad docente, el conocimiento pedagógico, que se constituye de la acción o del resultado de enseñar.

Desde el análisis realizado fue posible identificar que el conocimiento pedagógico es esencial para poder vivenciar la docencia, conocimiento este que permite estar delante del proceso de enseñanza y aprendizaje, conocer e intervenir en el contexto educativo y buscar respuestas para los desafíos presentes en la docencia.

Las respuestas de los egresos enfatizaron que el conocimiento pedagógico es importante para que el profesor pueda estar en el aula, contexto este que se presenta complejo y dinámico. Se identificó también que el conocimiento de diferentes metodologías de enseñanza hace parte del conocimiento pedagógico de un profesor.

La investigación que se ha realizado contribuyó al campo de la formación de profesores, pues reafirma que el conocimiento pedagógico es el conocimiento primordial para formar un profesor. Este conocimiento está relleno por una gama de elementos que constituye la docencia, visto en la investigación por las categorías, las metodologías de enseñanza, el conocimiento para estar en la clase y vivenciar la docencia.

Estos elementos que constituye el conocimiento pedagógico pueden colaborar para la organización del currículo de los cursos de formación inicial y continua de profesores y de su utilidad para el ejercicio de la profesión.

REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRESWELL, John Went. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 33-49.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p. 45-59.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica**: o fazer-se docente no encontro com o Proeja em dois campi do IFSUL. 2011. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 185-210.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Como referenciar este artigo

FERREIRA, Jacques de Lima.; BEHRENS, Marilda Aparecida.; TEIXEIRA, Alexandre Marinho. Formação de professores para atuar no ensino superior, tecnológico e técnico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 123-137, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11132

Submissão: 28/02/2018

Revisões requeridas: 13/05/2018

Aprovação final: 10/09/2018