

# La formación para la investigación en el grado universitario. Un análisis sobre las prescripciones sobre el licenciado en Ciencias de la Educación

FLORES, Miriam L.<sup>1</sup> |  0000-0002-9177-0689

BAR, Anibal R.<sup>2</sup> |  0000-0002-7381-5425

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones Geohistóricas CONICET-Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

<sup>2</sup> Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

## Correspondencia

miriamliset20@gmail.com

## Resumen

Se pretende comprender las prescripciones y supuestos epistemológicos que orientan la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación de una universidad pública Argentina. A través de un abordaje cualitativo se analizó el plan de estudios atendiendo de modo *a priori* al perfil del egresado, distribución de asignaturas referidas a la investigación, campo profesional, estructura curricular y objetivos de aprendizaje. La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información es la de análisis de contenido. El plan denota acercamientos a los cambios en el plano profesional y disciplinar del campo al concebir al fenómeno educativo más allá de lo escolar y abre el espectro de posibilidades laborales en el ámbito no formal.

## Palabras clave

Argentina, investigación, formación, educación, curriculum

## Summary

It is intended to understand the prescriptions and epistemological assumptions that guide the training of graduates in Education Sciences from an Argentine public university. Through a qualitative approach, the study plan was analyzed according to the a priori profile of the graduate, distribution of subjects related to research, professional field, curricular structure and learning objectives. The technique selected for the collection and

## Cita sugerida

Flores, M. L.; Bar, A. R. (2024). La formación para la investigación en el grado universitario. Un análisis sobre las prescripciones sobre el licenciado en Ciencias de la Educación. *Aula Universitaria* n°25. e0046, pp. 2–18. DOI: <https://doi.org/10.14409/au.2024.25.e0046>

## Licencia

Publicación de acceso abierto bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



treatment of information is content analysis. The plan denotes approaches to changes in the professional and disciplinary field of the field by conceiving the educational phenomenon beyond the school and opening the spectrum of job possibilities in the non-formal field.

### **Keywords**

*Argentina, Investigation, Training, Education, Curriculum*

## **Introducción**

Trazar los horizontes de un trayecto formativo no es tarea menor, cuando de definición y análisis de plan de estudios se trata, ya que implica la revisión de dimensiones institucionales, curriculares, disciplinares y sociales. En dicho proceso, se ponen en tensión los aspectos más profundos en cuanto a las ideologías e intereses que pugnan los nichos disciplinares y profesionales para disputar la presencia en la formación de grado.

Sostiene Echeverría (1998) que los procesos de cambio en el contexto de enseñanza son más lentos y difíciles de llevar a cabo, ya que las diversas comunidades científicas siempre disputan por tener agentes activos en el ámbito docente, en defensa de sus paradigmas. A ello, se suman los cambios sociales que se vivencian, los que a su vez demandan a los egresados nuevas habilidades para desempeñarse en tal contexto.

Ante la complejidad que suscita dicha cuestión, es pertinente recuperar el concepto de currículo propuesto por De Alba (1995) quien lo entiende como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Además, constituye una propuesta conformada por aspectos formales estructurales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir histórico de las instituciones sociales educativas.

El plan de estudios es un aspecto formal y estructural del currículo, pero no constituye el todo (UNNE, 1995: 17), forma parte del proyecto institucional que manifiesta el sentido de la formación de profesionales como función social de la institución (Ojeda, 2009). Así, los planes de estudio instauran un producto curricular que da cuenta de las decisiones asumidas por el conjunto de actores que concibieron la educación universitaria, la enseñanza, el aprendizaje, la epistemología disciplinar, de una manera determinada.

El plan de estudios persigue como objetivo, presentar un orden lógico de factores que afectan la formación profesional e integral de una persona, conforme ciertas características acordes con las necesidades sociales. En ese ordenamiento, se incluyen los cursos que un estudiante transita; cursos cuyos contenidos seleccionados apuntan a la formación integral del sujeto y posibilitan que éste construya conocimientos sobre un campo epistemológico específico (Roldán Santamaría, 2005).

Según Alicia de Alba (1998) la formación se compone de los ámbitos epistemológico teórico y la práctica profesional. La primera refiere a un conjunto de conocimientos que permiten a los estudiantes no sólo apropiarse de las teorías, sino comprender los tipos de razonamientos subyacentes en su producción, conocimientos relevantes para la estructuración y validación de saberes y prácticas que definen la carrera; mientras que las competencias de práctica profesional implican el aprendizaje de conocimientos que articulan teoría y práctica, referidos al saber profesional.

Durante la elaboración del diseño curricular, los sujetos toman postura sobre los contenidos relacionados con un saber (estructura interna de las disciplinas de conocimiento) y con un saber hacer (acciones y quehaceres específicos de un tipo particular de profesión, dados en el conocimiento técnico y en sus bases culturales, filosóficas y científicas), necesarios de considerar en el currículum (Cazares, 2005a)

En la integración del saber y el saber hacer, es necesario considerar dos aspectos: el epistemológico y el profesional. El primero trata el problema del conocimiento humano y de los criterios para clasificar los contenidos elaborados en las diferentes áreas del conocimiento o disciplinas. Permite, además, tomar conciencia de la existencia de diversos tipos de saber y de instrumentos metodológicos y técnicos para acercarse a determinados fenómenos, de las variaciones de las características del conocimiento de acuerdo con su naturaleza y que todo ello, se sustenta en significados sobre el conocimiento y sus implicancias en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

El proceso de selección de los contenidos es un momento fundamental en la elaboración del plan de estudio, dado que con éstos vienen aparejados los procesos metodológicos de la estructuración del conocimiento, los objetos de estudio de las diferentes ciencias, y los procesos de construcción del conocimiento. Es la institución la que proporciona los elementos metodológicos necesarios para que el sujeto se apropie de los objetos de las disciplinas y pueda, mediante la reflexión crítica, transferirlos hacia la elaboración de los conocimientos científicos de su propio contexto (Cazares, 2005b).

La dimensión profesional, refiere al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el saber hacer técnico o experticia, como estrategia que fortalece sus competencias a través de una ética de la disciplina, en su práctica y ejercicio de los nuevos saberes que favorezcan su integración en el sector laboral.

En consonancia con lo reseñado, consideramos los aportes de (Villa, 2009a) quien sostiene que las prácticas profesionales se constituyen en un conjunto de esquemas de saber y hacer que se ponen en juego en diferentes espacios sociales que, a su vez, reconfiguran esos esquemas. La profesionalidad se constituye entonces en un repertorio de prácticas concretas que realizan profesionales en ámbitos determinados, son producto de un "sentido práctico" que se desarrolla en un tiempo, en un espacio singular, donde los actos de los sujetos no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la universidad, sino también por su trayectoria singular, historia de vida, biografía y formas de socialización profesional.

La formación en Ciencias de la Educación en el contexto universitario ha sufrido en los últimos años una serie de replanteos y debates, lo que puso en discusión los enfoques que fueron tradición en ese proceso. Los nuevos contextos escolares, la educación no

formal, los escenarios sociales emergentes, mostraron la insuficiencia de esos modelos, y orientaron la construcción de diseños curriculares más acordes con estas realidades.

En términos de Vicente (2016), la diversificación del campo de las Ciencias de la Educación trajo otras posibilidades de apropiación, reproducción y reinención de las prácticas profesionales que fueron desarrolladas por fuera de las instituciones educativas.

En otras palabras, en las últimas décadas el campo del profesional se encuentra atravesado por cambios y transformaciones socio-culturales que imponen nuevas demandas a la formación del egresado en Ciencias de la Educación, y con ello, la posibilidad de la inserción laboral por fuera de los ámbitos escolares y de educación formal institucionalizada, por lo cual surgieron nuevos roles ocupacionales (con las consecuentes nuevas competencias) que aún están en proceso de construcción. (Villa, 2009b).

Según Armengol (2005), la constitución de los profesionales en Ciencias de la Educación se relaciona con la necesidad de atender la enseñanza para los sistemas escolares públicos del ámbito nacional, manteniéndolos ligados al ejercicio dentro del marco escolar: docencia, gestión, supervisión, didáctica e investigación. No obstante, a partir de la década del 70 se desliga las Ciencias de la Educación de la docencia como opción principal de ejercicio profesional, presentando intereses académicos muy diversos (Navarrete Cazales, 2008).

Al respecto, al examinar el plan de estudios 2002 de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, Vicente (2015b) observa la separación de las prácticas de la enseñanza de las prácticas profesionales en dos asignaturas diferentes al final de la carrera: Prácticas de la Enseñanza, por un lado, y Orientación Educativa y Práctica Profesional, por otro. No obstante, Villa (2011) señala que la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación, muestra ciertas dificultades en incorporar las prácticas y los debates que atraviesan el campo profesional, primando así las prácticas profesionalizantes ligadas a la enseñanza y al desarrollo de los sistemas escolares.

En cuanto a la situación de los egresados, las características de inserción profesional denotan que éstos se mantienen en el espacio tradicional de la enseñanza, aunque avanzan paulatinamente en actividades educativas no convencionales en diferentes espacios de la ciudadanía: de ocio, culturales, comunitarios, ámbitos que incluyen la formación para el trabajo (Vicente, 2015c). Lo expresado se corresponde con lo que afirma (Ojeda, 2009) cuando dice que las Ciencias de la Educación constituyen una semiprofesión del sector estatal, con un perfil más técnico profesional, con intervenciones orientadas a lo socio-comunitario para un conjunto de la población.

Ahora bien, la tradición en investigación como ámbito laboral ocupa un exiguo lugar dentro del campo. Al respecto, Vicente (2015) señala la baja cantidad de graduados que se reconocen trabajando para la investigación. Esto da cuenta que la docencia en la universidad no necesariamente implica actividad en el campo de la producción de conocimientos. De hecho, de 90 profesionales en Ciencias de la Educación egresados a lo largo de 35 años, sólo 7 declaran dedicarse a la investigación. En la misma línea (Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar, Isola, 2018) afirman que existen marcadas insuficiencias en la base profesional y en la diferenciación e institucionalización de especialidades y disciplinas educativas, rasgos que ponen de manifiesto la debilidad de la profesión en el campo de producción de conocimiento en educación en la Argentina.

En virtud de lo expuesto, la complejización de los perfiles profesionales del campo conlleva la redefinición de sus encuadres epistemológicos y metodológicos.

Para Díaz Barriga, (1990) las Ciencias de la Educación demuestran dificultad de integración del campo por conformarse a partir de secciones de otros saberes, lo que resulta en planes de estudios con tendencia a la dispersión en la formación del profesional, y al tratamiento superficial de contenidos de múltiples disciplinas.

Zambrano Leal (2005) caracteriza al campo como diverso y complejo, dada la multiplicidad de manifestaciones que expresa la educación en el espacio social – escuela, sociedad y sujetos- y la manera en cómo las diferentes ciencias de esta disciplina universitaria abordan su objeto. Entiende que, desde los inicios circulan diversos discursos, prácticas y reflexiones sobre el hecho educativo, a través de organizaciones y de posibilidades de formación que dan cuenta de un campo de conocimientos autónomo. Como campo complejo y diverso reconoce la necesidad de valorar los aportes que otras ciencias y disciplinas brindan sobre el ámbito educativo (Zambrano Leal, 200).

La complejidad plantea configuraciones determinadas en las propuestas de formación de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Si bien los planes de estudio se diferencian de acuerdo con los países y las tribus académicas correspondientes, sostenemos que ambas profesiones comparten esta dualidad ontológica-epistemológica básica: su dimensión científica-investigadora y su dimensión docente (Riera i Romaní y Civís i Zaragoza, 2008).

Algunos autores expresan que la situación en que se encuentran estas disciplinas ha sido descrita en términos de “status impreciso” (Geneyro: 1990), “hibridación” y “status ambiguo” (Furlán: 1995), “bajo grado de autonomía y heterogeneidad de áreas de investigación” (Larrosa: 1990), “multiplicidad o vorágine de discursos” (McLaren: 1990), etc. En este sentido, Suasnabar y Isola (2018) mencionan que, la especificidad de la educación como campo disciplinar radica en un tipo de emergencia caracterizada por un “proceso de disciplinarización secundaria”, es decir, aluden a aquellos campos disciplinares que se constituyen a partir de un conjunto de saberes elaborados en un campo profesional antes constituido (Hofstetter y Schneuwly, 2002). De tal forma, el campo profesional precede a la conformación de las Ciencias de la Educación, pero también condiciona su propio desarrollo como un campo científico en términos de sus orientaciones, definición de dominios, problemáticas y métodos.

Acorde con lo expuesto, cabe preguntarse si los debates actuales disciplinares y profesionales en las Ciencias de la Educación se expresan en el encuadre formativo del plan de estudios de la carrera, y en especial el lugar que ocupa la formación para la investigación en dicho plan. Por ello, el artículo se aboca a comprender las prescripciones y supuestos epistemológicos que orientan la formación profesional de los futuros licenciados en Ciencias de la Educación, haciendo hincapié en la competencia investigativa.

## **Metodología**

Consideramos este estudio inscripto en la perspectiva de un método de análisis de fuentes documentales sustentado en herramientas de corte cualitativo. La investigación

se vale de los aportes de Bernal (2006), Katayama, (2014), Piura, (2006), quienes consideran la revisión documental como una técnica de investigación propicia para el análisis de la información presente en documentos oficiales, personales, registros, informes, discursos y otros, siendo su instrumento la bitácora, en donde los investigadores registran anotaciones sobre las ideas, conceptos, significados e impresiones surgidas durante el análisis documental (Katayama, 2014b).

Se consideraron las resoluciones e instrumentos legales que dan entidad a la carrera en estudio. En este sentido, se recurrió a la información disponible en la página oficial de una Universidad pública del litoral argentino, específicamente del portal de la Facultad de Humanidades. De allí obtuvimos la copia de la resolución N° 736/99 CS, que enmarca el plan de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En ésta se analizaron sus fundamentos, campo profesional y perfil del graduado, alcances del título, estructura curricular, objetivos generales de aprendizaje, y objetivos y contenidos de las asignaturas. De cada uno de dichos apartados se obtuvo información que permitió indagar sobre la estructura general del plan; la clase de profesión que pretende instituir; la modalidad de currículum propuesto; las actitudes promovidas para el desarrollo de habilidades técnicas y científicas, y en éstas, las ligadas con la investigación; el tipo de pensamiento promovido para la sustanciación de las competencias propuestas.

Exploramos *a priori* particularmente: a. Perfil del egresado. b. Distribución de asignaturas referidas al ámbito de la investigación. c. Prácticas referidas a la investigación, consideradas en el plan de estudios: (trabajos de campo). d. Áreas o ejes en los que se estructura el plan de estudios.

Durante el proceso de análisis intentamos que los datos obtenidos de las fuentes documentales se constituyeran como un escenario interpretativo desde el que pudiéramos analizar prescripciones y supuestos epistemológicos que orientan la formación profesional de los futuros licenciados en Ciencias de la Educación.

La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información es la de análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Pérez, 1994; Bardin, 1996; Mayring, 2007), dado que este procedimiento conjuga adecuadamente las perspectivas más objetivistas con los abordajes que privilegian la producción categorial desde los datos mismos, y la recursividad por sobre la mirada lineal (Pérez, 1994b)

Los códigos referidos previamente, y los que emergieron *a posteriori*, se corresponden con “pistas lingüísticas” identificadas en el texto (Cáceres, 2003). Al decir de Achilli (1990) recurrimos a los indicios en tanto señales que permiten conjeturar la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios ocultos o no manifiestos, pistas que permiten descifrar la vinculación profunda de lo aparente y observable con lo subyacente y oculto que se esconde tras de ello.

## Resultados

Organizamos este apartado en dos bloques; por una parte, *las consideraciones generales* de encuadre del plan, con una breve reseña del contexto en estudio, una

sintética descripción de la estructura curricular; y, por otro lado, se identifican las *actitudes que promueve la formación* en lo referido a lo social, técnico y científico.

## Breve contextualización del plan de estudios

El plan de estudios 2000 que se detalla a continuación suplanta al vigente desde el año 1983. Dicho proceso de cambio obedeció a una política institucional gestada a mediados de la década del 90. La Universidad propuso una serie de documentos orientadores para la elaboración curricular que ofrecieron marcos para definir el qué, el cómo y el para qué enseñar. La carrera de Ciencias de la Educación puso en marcha el proceso de cambio curricular, documento que se aprobó en 1999 y comenzó a regir en el año 2000. Aspectos referentes a su composición abordamos en los siguientes apartados.

## Estructura curricular

El Plan de estudio se estructuró en cinco niveles, con asignaturas en su mayoría cuatrimestrales y una anual por nivel.

Evidencia un currículo estructurado y rígido, organizado en función de los objetos de estudio de las subdisciplinas que componen el campo de las Ciencias de la Educación. En ese sentido, en el plan se expresa un trayecto obligatorio de cuatro años y en el quinto nivel, el estudiante, puede optar por una de las dos orientaciones propuestas: Educación no formal y Tecnología Educativa.

**Cuadro 1.** Estructura curricular de la Licenciatura

Nivel	Asignaturas
1	<i>Introducción a las Ciencias Sociales [1]</i> ; Psicología; <i>Corrientes del Pensamiento contemporáneo</i> ; Pedagogía; Sociología; Biología del Aprendizaje.
2	Historia General de la Educación; Psicología Evolutiva I; Sociología de la Educación; <i>Seminario de la Realidad Educativa</i> ; Psicología de la Educación; Estadística Educativa; Didáctica I.
3	Grupos e instituciones educativas; Didáctica II, Antropología social y cultural; Teoría curricular; Evaluación; Historia de la Educación Argentina; Política educativa; Psicología Evolutiva II; Didáctica II.
4	Filosofía de la educación; Investigación educativa I; Teoría y Métodos de la Investigación; Organización y administración de la educación; Economía de la educación; Investigación Educativa II.
5	<u>Orientación tecnología educativa</u> : Diseño y producción de materiales educativos; Educación a distancia, Elaboración y evaluación de proyectos; Nuevas tecnologías de la información y la comunicación; Tesis de licenciatura. <u>Orientación educación no formal</u> : Educación en ámbitos no escolares; Selección y administración de recursos humanos; Formación profesional y capacitación; Educación del adulto; Tesis de licenciatura.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Tal como expresamos, el estudiante al optar por una orientación se centra en ese trayecto, no puede combinar las materias entre una u otra orientación. En ambas es obligatoria la elaboración de tesis, contabilizada como materia dentro del plan.

Observamos la introducción gradual a las distintas disciplinas básicas a través de las siguientes asignaturas: Introducción a las ciencias sociales; Psicología; Corrientes del Pensamiento contemporáneo, Biología del Aprendizaje, Pedagogía, Sociología General y luego, el abordaje específico del fenómeno educativo desde diferentes materias: (Psicología Evolutiva I; Sociología de la Educación; Psicología de la Educación; Filosofía de la Educación).

En términos de la investigación, apreciamos la inclusión de materias que aproximan desde lo teórico-metodológico y de prácticas que emulan dicho proceso: ellas son Teoría y Métodos de la investigación; Investigación Educativa I y II, Seminario de la realidad Educativa Estadística Educativa y la Tesis de licenciatura

Es de interés destacar, que no presenta otros espacios más allá de las asignaturas, que promuevan distintos modos de aproximación con la investigación tales como: pasantías, vinculaciones a un equipo de investigación, congresos académicos entre otros. Si bien existen dichos espacios dentro del ámbito universitario, no son obligatorios porque no forman parte del plan de estudio.

Asimismo, el plan no prevé síntesis o integración de conocimientos, pues no se evidencian dispositivos pedagógicos que favorezcan espacios de interdisciplinariedad o transversalidad de contenidos y/o asignaturas.

Focalizando la mirada en las asignaturas, apreciamos escisión entre teoría-práctica dado que la carga horaria semanal se distribuye en tres módulos obligatorios de teórico y un módulo de práctico sin prever la articulación, en este sentido, dicho aspecto queda librado a los modos de resolución que cada equipo cátedra establezca.

## Encuadre epistemológico disciplinar

En función del cuadro N° 1 destacamos la amplitud disciplinaria contemplada en el plan. Las nuevas asignaturas fueron: Introducción a las ciencias sociales, Corrientes del pensamiento contemporáneo; Seminario de la realidad educativa; Grupos e instituciones educativas; Diseño y producción de materiales educativos; Educación a distancia; Elaboración y evaluación de proyectos; Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Educación en ámbitos no escolares; Selección y administración de recursos humanos; Formación profesional y capacitación; Educación del adulto.

Por otra parte, atendiendo al análisis epistemológico, nos valemos de la distribución de las asignaturas en función de las cinco áreas expresadas en el plan de estudio, que responden a los siguientes propósitos:

- Vincular estrechamente el análisis de la realidad, con los cuerpos teóricos provenientes de la investigación en las ciencias básicas que entienden del fenómeno educativo y sus condiciones, y de las ciencias que se ocupan de las diferentes estrategias y técnicas de intervención. (Plan de estudios 2000: 3)
- Prestar especial atención a un aprendizaje disciplinar riguroso para fundar las bases de una formación general de apoyo suficiente a diferentes formaciones orientadas. (Plan de estudios 2000: 3)

- Proveer los espacios curriculares necesarios que permiten al estudiante conocer las dinámicas propias de diferentes campos de intervención profesional e investigación y que sirvan de estímulo para el desarrollo de áreas hoy no presentes en el medio. (Plan de estudios 2000: 3)

Los propósitos mencionados, remiten a una formación que considera la diversidad disciplinar. Expresan la necesidad de una formación general que posibilite luego la especificación en áreas de interés; reconocen las diversas ciencias que colaboran en la comprensión del fenómeno educativo, y de asignaturas de carácter técnico-profesional solidarias con la intervención en el campo educativo. Por otro lado, asumen la condición expansiva e incierta del campo, por lo cual promueve generar herramientas que brinden condiciones para intervenir en ámbitos de vacancia.

A continuación, describimos en el siguiente cuadro la división establecida en áreas en el plan de estudio:

Área	Propósitos	Asignaturas
<b>Análisis de la educación y sus manifestaciones</b>	Aprendizajes de los corpus teóricos de disciplinas básicas para análisis de la educación en sus múltiples manifestaciones. Aprendizajes operativos de sus enfoques de análisis y sus técnicas e instrumentos básicos de investigación	Introducción a las Ciencias Sociales, Corrientes del pensamiento contemporáneo, Pedagogía, Sociología, Historia general de la educación, Sociología de la educación, Antropología, Historia de la educación argentina, Política Educativa, Filosofía de la Educación, Organización y administración de la educación. Economía de la educación. Educación en ámbitos no escolares
<b>Investigación en educación conocimiento de la problemática regional</b>	Aprendizajes de los encuadres y metodologías de la investigación educativa en las diferentes dimensiones y campos de manifestación de la educación. Aprendizajes de las estrategias de la investigación de la información útil para la intervención en sus distintos campos. Aprendizajes de encuadres y metodología de reflexión profesional y producción de conocimientos	Seminario de la Realidad Educativa; Estadística Educativa; Investigación Educativa I; Teoría y métodos de la Investigación; Investigación Educativa II; Selección y administración de recursos humanos; Nuevas tecnologías de la información y la comunicación
<b>Análisis del sujeto de la formación y sus condiciones</b>	Aprendizajes de los corpus teóricos que dan cuenta del sujeto de la educación tanto de la posición de sujeto en formación como de sujeto formador, con especial referencia a la incidencia de las variables de edad, género, clase social, etnia y al problema de la diversidad cultural. Aprendizajes de los corpus teóricos que dan cuenta de las situaciones y relaciones de formación en diferentes ámbitos (educación formal, no formal, informal) campos (comunitarios, organizativos, grupales, interpersonales) y a través de diferentes	Psicología; Biología de aprendizaje; Psicología Evolutiva I; Psicología Evolutiva II; Sociología de la educación; Psicología de la educación; Grupos e Instituciones educativas; Educación de adultos

	situaciones (presenciales, semipresenciales y a distancia)	
<b>Teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa</b>	Aprendizajes de los corpus teóricos que dan cuenta de la intervención educativa, sus posibles encuadres y sus condiciones Desarrollo de las capacidades de utilización de las distintas herramientas que pueden considerarse sustantivas y básicas para cualquier cuestión educativa	Didáctica, Didáctica II, Grupos e Instituciones Educativas, Teoría curricular; Evaluación; Organización y administración de la Educación.

El cuadro muestra cinco áreas cuyas denominaciones específicas refieren al objeto disciplinar de la carrera, la modalidad de práctica profesional de intervención y la investigación educativa, atendiendo a la singularidad del sujeto en formación.

Se trata de una estructura de relaciones entre las áreas por los diferentes modos de plantear el campo de estudio y formación. Las asignaturas, integran varias áreas, ya que interrelacionan los campos disciplinares y de la práctica profesional, no obstante, el plan no prevé la modalidad de articulación dentro de las áreas implicadas.

### Análisis de las habilidades que promueve la formación del Licenciado en Ciencias de la educación

El campo profesional incluyó prácticas desarrolladas en el sistema educativo formal, organizaciones de educación no formal y de otro tipo, públicas y privadas. Caracterizó como parte de la práctica profesional a la investigación educativa y a la intervención propiamente dicha. Si bien tuvo en cuenta las formas de intervención profesional actualmente desarrolladas, no descartó la posibilidad de generar otras áreas no contempladas que puedan desarrollarse en el futuro:

El graduado estará habilitado para efectuar análisis, programación e investigación en el campo educativo desde una perspectiva multidimensional y compleja. Estas prácticas profesionales se podrán desarrollar en los siguientes ámbitos Sistema educativo formal; Organizaciones de educación no formal; Organizaciones públicas y privadas de la salud, de la empresa, comunitarias y otras (Plan de Estudios:5)

En lo referente a los alcances del título, se explicitan tareas técnicas profesionales que incluyeron las prácticas de intervención, entre las que se encontraron el diseño, la dirección, la ejecución y evaluación de programas de capacitación, currículos, orientación vocacional, instituciones, investigación y de planeamiento educativo.

El plan de estudios de la carrera comprendió capacidades conocimientos habilidades y actitudes relativas a la indagación y comprensión de los fenómenos y problemáticas de la educación, y su intervención, en el marco de actitudes reflexivas, críticas y de compromiso social.

Podemos advertir que el plan de estudios de la carrera promueve explícitamente, habilidades orientadas a:

Habilidades orientadas a la intervención educativa: fueron las habilidades más recurrentes expresadas en el plan de estudio. Algunos ejemplos se remiten a continuación:

Diagnosticar diseñar, implementar y evaluar proyectos educativos; Diseñar, asesorar en el desarrollo y evaluar el currículum en los niveles y modalidades del sistema educativo; Gestionar y asesora en el funcionamiento integral de instituciones,); Diseñar elaborar y evaluar material didáctico y estrategias de educación a través de medios; Elaborar implementar y evaluar programas de orientación educacional. : Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar programas y proyectos destinados a la capacitación de recursos humanos; Participar desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluaciones de planes, programas y proyectos de acción sociocultural en comunidades (Perfil del graduado,p:3)

**Habilidades que promueven una reflexión-teórica:**

Conocimiento de los fundamentos pedagógicos históricos sociales políticos económicos, filosóficos, psicológicos del saber educativo y de su incidencia en decisiones que se adopten. El graduado deberá ser capaz de caracterizar el objeto de estudio y las posibilidades de abordarlo a partir del conocimiento de los principales enfoques teóricos y metodológicos del campo de la educación. (Perfil del graduado p:4)

**Habilidades actitudinales:**

Participar en forma comprometida promoviendo la educación de todo tipo de poblaciones; Intervenir en la realidad profesional fundado en principios éticos de solidaridad, responsabilidad social honestidad intelectual, búsqueda de consenso respetando el disenso; Conocimientos, prácticas y disposiciones necesarias para lograr una participación protagónica y ética que contribuya a la transformación de la realidad educativa y al desarrollo del campo profesional. (Perfil del graduado 4)

**Habilidades dirigidas a la investigación educativa:**

Diseñar y desarrollar proyectos de investigación educativa o integrar equipos de investigación; Saberes y prácticos pertinentes para investigar científicamente la realidad e intentar la creación de un nuevo conocimiento con el objeto de transformarla creativamente. (Perfil del graduado).

El tipo de formación propuesta en el plan, para lograr tales habilidades, refiere a conocimientos y prácticas de distintos órdenes: conocimientos científicos; saberes y prácticas de investigación y de inserción profesional.

Cabe subrayar el énfasis en las habilidades destinadas a la intervención en diferentes ámbitos, quizás por la heterogeneidad del campo profesional en Ciencias de la educación, en cuanto a la diversidad de puestos laborales que actualmente los egresados ocupan.

No obstante, la amplitud disciplinar del campo, predominó la formación profesional de tipo “intervencionista”, con disciplinas solidarias a dicho perfil.

## Análisis de los objetivos que promueve la formación del Licenciado en Ciencias de la educación

En correspondencia con lo planteado, en referencia a los objetivos generales de aprendizaje, identificamos:

Objetivos conceptuales: orientan la comprensión del corpus disciplinar con el fin de que el alumno ubique y caracterice al objeto de estudio y las posibilidades de abordarlo a partir de enfoques teórico- metodológicos de la educación.

Objetivos centrados en aprendizajes técnico- profesionales: plantean diferentes modos de intervención profesional imbricados con la formación de actitudes profesionales y objetivos que manifiestan explícitamente la función investigativa.

Los objetivos dan cuenta de una formación que privilegia saberes de las distintas áreas profesionales de la educación y sus modalidades de intervención profesional. La investigación es un área de formación profesional y específica del plan, con menor presencia respecto de la intervención educativa.

## Análisis de los criterios generales de enseñanza que promueve la formación del licenciado en Ciencias de la Educación

En cuanto a los criterios generales de enseñanza, desde lo prescriptivo, apreciamos la presencia de la perspectiva constructivista que articula la teoría y práctica desde las instancias grupal e individual:

La construcción del aprendizaje en tanto proceso dialéctico que requiere momentos de elaboración grupal e individual La enseñanza que posibilite identificar y comprender las interrelaciones e interdependencia entre teoría y práctica. (Plan de estudios:4)

Otros aspectos de la enseñanza versan sobre la **intervención** con cierto fundamento profesional y acorde las modalidades en las que se implementarán dichas prácticas:

La intervención que favorezca la elaboración, confrontación y reelaboración de argumentaciones personales y grupales. La enseñanza de estrategias y

técnicas de intervención profesional vinculadas al campo de estudio. (Plan de estudios:4)

La enseñanza debe fomentar actitudes proclives a la adecuación de las demandas del campo disciplinar y profesional

La promoción de la creatividad y de actitudes que permitan moverse en la incertidumbre, la diversidad y la multicausalidad de los fenómenos educativos El respeto por los estudiantes, sus intereses y necesidades favoreciendo la confianza en sí mismos, sus posibilidades y aprender y mejorar. La participación democrática, responsable y autónoma sobre las que se constituye el aprendizaje independiente. (Plan de estudios:4)

Cabe destacar que las palabras: incertidumbre, diversidad y multicausalidad hacen referencia a singularidades del campo disciplinar de las Ciencias de la Educación, en donde no se encuentra presente un solo paradigma como así tampoco una sola área de trabajo.

En cuanto a la investigación, se propicia que la enseñanza está centrada en dicha actividad acompañada de procesos reflexivos y creativos en pos de la autonomía y la producción protagónica del futuro licenciado

La facilitación de oportunidades para aprender a investigar, reflexionar y producir, evitando que los estudiantes se limiten a ser repetidores de teorías e ideas ajenas. (Plan de estudios:4)

Por último, el plan privilegia una evaluación de naturaleza integradora y formativa ya que la concibe como una instancia de la enseñanza y el aprendizaje en la que se reflexiona sobre los procesos realizados

## Conclusiones

El análisis del plan del estudio en Ciencias de la Educación muestra que los cambios acaecidos en el ámbito profesional y disciplinar fueron incluidos en el proyecto formativo de la carrera. Así, la amplitud del campo profesional, devino en una expresa necesidad de formación disciplinar para lo cual se incluyeron nuevas asignaturas que conciben al fenómeno educativo desde una perspectiva más amplia, expandiendo de este modo las fronteras de la educación en espacios que trascienden lo escolar y la enseñanza.

Denotamos que en la estructura del trayecto formativo subyacen aspectos que refieren a la introducción de materias propedéuticas, otras asignaturas abocadas a la formación profesional centradas en la intervención (la enseñanza y ámbitos no formales) y por último, espacios dedicados a la formación para la investigación propiamente dicha.

Las materias propedéuticas contribuyen a los fundamentos y sentidos que los estudiantes asumirán en su futura praxis intervencionista y/o investigativa. En cuanto a los espacios que propenden a la intervención, si bien prevalecen las orientadas a la enseñanza, dicho campo se vio fortalecido con la inclusión de nuevos escenarios profesionales.

En cuanto a la investigación, más allá de que como ámbito laboral no es la opción más recurrente dentro del campo (Vicente, 2015), se aprecia una valoración hacia dicha función cristalizada en la inclusión de un área específica dentro del plan de estudio: “*Investigación en educación conocimiento de la problemática regional*”. Así, se incluyeron nuevas asignaturas específicas para tal fin y la necesaria escritura de una tesis.

Dicha relevancia responde a la creciente preocupación dentro del campo disciplinar en diferenciar e institucionalizar las especialidades y disciplinas educativas (Gorostiaga, Palamidessi, Suasnabar e Isola, 2018), y la necesaria revalorización de la profesión de los investigadores en educación. Asimismo, reconoce los cambios significativos en el fortalecimiento del sistema científico en Argentina, en donde los estudiantes avizoran un horizonte posible de desempeño laboral específicamente dentro de CONICET.

El trayecto formativo se encuentra secuenciado en cinco niveles (cinco años de duración). Allí se reconoce el abordaje del fenómeno educativo desde perspectivas macrosociales, focalizando *a posteriori* la especificidad de lo educativo. De este modo, el desarrollo progresivo del plan de estudio en cierto sentido refleja el “proceso de disciplinización secundaria” propio de las Ciencias de la Educación atendiendo a la inclusión de asignaturas que se constituyen a partir de un conjunto de saberes elaborados en un campo profesional (Suasnabar y Isola, 2018).

Por otro lado, visibilizamos la rigidez de la estructura curricular y problemas de articulación horizontal y vertical. Se aprecia en su estructura curricular establecida por asignaturas la diferenciación y segmentación de los campos disciplinares, lo cual promueve la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de manera fragmentada y aislada, propiciando, además, en los estudiantes un modo lineal de transitar la carrera, sin espacios para la recursividad entre las diferentes disciplinas. En este sentido se propone una secuencia única de cursado, un trayecto homogéneo, sin posibilidad de opciones.

El plan carece de espacios de formación que posibiliten pasantías en equipo, jornadas de investigación, adscripción como parte del trayecto formal obligatorio, actividades extracurriculares. En este sentido, se considera imprescindible avanzar hacia la estructuración de un currículum que defina objetos, prácticas y formatos interdisciplinarios, y articulados tanto horizontal como verticalmente, sin renunciar al desarrollo de conocimientos disciplinares.

La ausencia de espacios de integración del conocimiento en el que se invite a los futuros licenciados a una mirada más integral, más allá de la inmediatez, pone en discusión el fomento de la actitud investigativa y crítica expresada en el plan de estudio. La formación de pensadores críticos y reflexivos requiere de estructuras más flexibles y abiertas a las inquietudes de los estudiantes.

Si bien detectamos intentos de superación de paradigmas, la concepción de las disciplinas como “cotos” aislados y sin integración, conjuntamente con la presentación del dispositivo de modo fragmentado y lineal, dificultan las condiciones para asumir un

enfoque sistémico y holístico de las Ciencias de la Educación que posibilite la comprensión del hecho educativo desde diferentes vertientes solidarias.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1990). Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Armengol, C. (2005). Perfil y competencias de los pedagogos hoy. Documento curso Pedagogía, España.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Bernal, A. 2006. *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: Pearson Educación.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Ediciones.
- Cazares, M. (2008). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. Recuperado el 19 de octubre de 2022, de Colombia aprende: [http://colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863\\_archivo.doc](http://colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc)
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á. (1990). Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio, en P. Ducoing y A. Rodríguez, Formación de profesionales en educación, México, unesco/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/anuies.
- Díaz Barriga, F, Lule, M. Rojas, S. y Saad, S. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México. Trillas.
- Furlán, A. (1993). Pasillas Valdez, M. Á. Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, México, n. 61, p. 79-94.
- Hofstetter, Y Schneuwly. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of their Development. Introduction. *European Educational Research Journal*, v. I, n. 1, 3-26.
- Katayama, R. (2014). Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Macqueen, K. Mclellan, E. Kay, K. Y Milstein, B. (1998). Codebook development for team-based qualitative analysis. Desarrollo de libro de códigos para análisis cualitativo basado en equipos. *Cultural anthropology methods*, v.10, n.2, p. 31-36.

- Mayring, P. (2007). Qualitative content analysis. Análisis de contenido cualitativo. *Forum qualitative social research*, v, 1, n.2, p. 1-11.
- Navarrete Cazales, Z. (2008). La construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y UV. *Revista mexicana de investigación educativa*. V,13 n.36, p. 143-171. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n36/v13n36a7.pdf>
- Ojeda, M. (2009). Las prácticas de investigación en las propuestas de enseñanza de la metodología de la investigación de las carreras del campo de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste. Tesis (Maestría en Docencia universitaria)- Universidad Nacional del Nordeste.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas de análisis de datos. Madrid: La Muralla S. A.
- Piura, J. (2006). Metodología de la investigación científica. Un enfoque integrador. Managua: PAVSA.
- Riera I Romani, J. y Civís I Zaragoza, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*, n.11, p. 133-154. Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/pdf/706/70601107.pdf>
- Roldán Santamaría, L. M. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Educación*, v. 29, n.1, p. 111-123.
- Suasnábar, C. Y Isola, N. (2018) Las fronteras borrosas de los intelectuales-expertos en educación: Notas provisionarias sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años. En: Gorostiaga, J, Palamidessi, M, Suasnábar, C, e Isola, N Coords. *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique,2018. P 29-51
- Universidad Nacional del Nordeste. (1995). Secretaría General Académica. Programa Cambio Curricular. Primer Documento de Base. Universidad Nacional del Nordeste: Corrientes.
- Vicente, M. E. (2012). A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, n.3, p. 163–175. Disponible en [http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03\\_12\\_jett\\_vicente.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_12_jett_vicente.pdf).
- Vicente, M. E. (2014). Profesores de Educación: perfiles y prácticas profesionales. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, v,95, n. 241, p. 590-608. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/08.pdf>.
- Vicente, M. E. (2015). La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: un análisis desde la relación entre formación y el trabajo. *Cadernos de História da Educação*, v,14, n.2, p. 667-682. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9945/pr.9945.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9945/pr.9945.pdf).

- Vicente, M. E. (2016). Ciencias de la Educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente. *Trabajo y Sociedad*, n, 27, p. 155-176. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387346190010.pdf>.
- Villa, A. Pedersoli, C. y Martín, M. (2009). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, v.3, n. 3, p. 113-128. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4087/pr.4087.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4087/pr.4087.pdf)
- Zambrano Leal, A. (2005). Philippe Meirieu. Trayecto y formación del pedagogo. *EDUCERE*, v.9, n.30, p. 431- 442. 2005 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603023.pdf>