

### 2.3.1. ESTUDIO EXTENSIVO EXPLORATORIO

#### Fase pre-activa del Taller IV

- ➔ DEL CUESTIONARIO DE LAS ALUMNAS (CA)
- ➔ DEL CUESTINARIO DE LOS PROFESORES (CP)
- ➔ DE LA PROPUESTA 2001 DE TALLER IV (LU)

Esta investigación parte de un **estudio exploratorio**, cuyas acciones se inician en períodos previos a que las alumnas ingresan al 5º y último año del profesorado en Ciencias de la Educación. Como la intención de este estudio se focalizó en obtener información extensiva que facilitara la visión de un primer panorama de lo que para la totalidad de las alumnas y de los profesores del Taller IV constituía el *campo profesional de Ciencias de la Educación*, el instrumento que se privilegió fue el cuestionario. Y dado el momento en el que éste fue aplicado, esta instancia del estudio exploratorio se denominó **fase pre- activa del Taller IV**.

Cuadro nº 1: Objetivos, estrategias y temporalización del estudio exploratorio

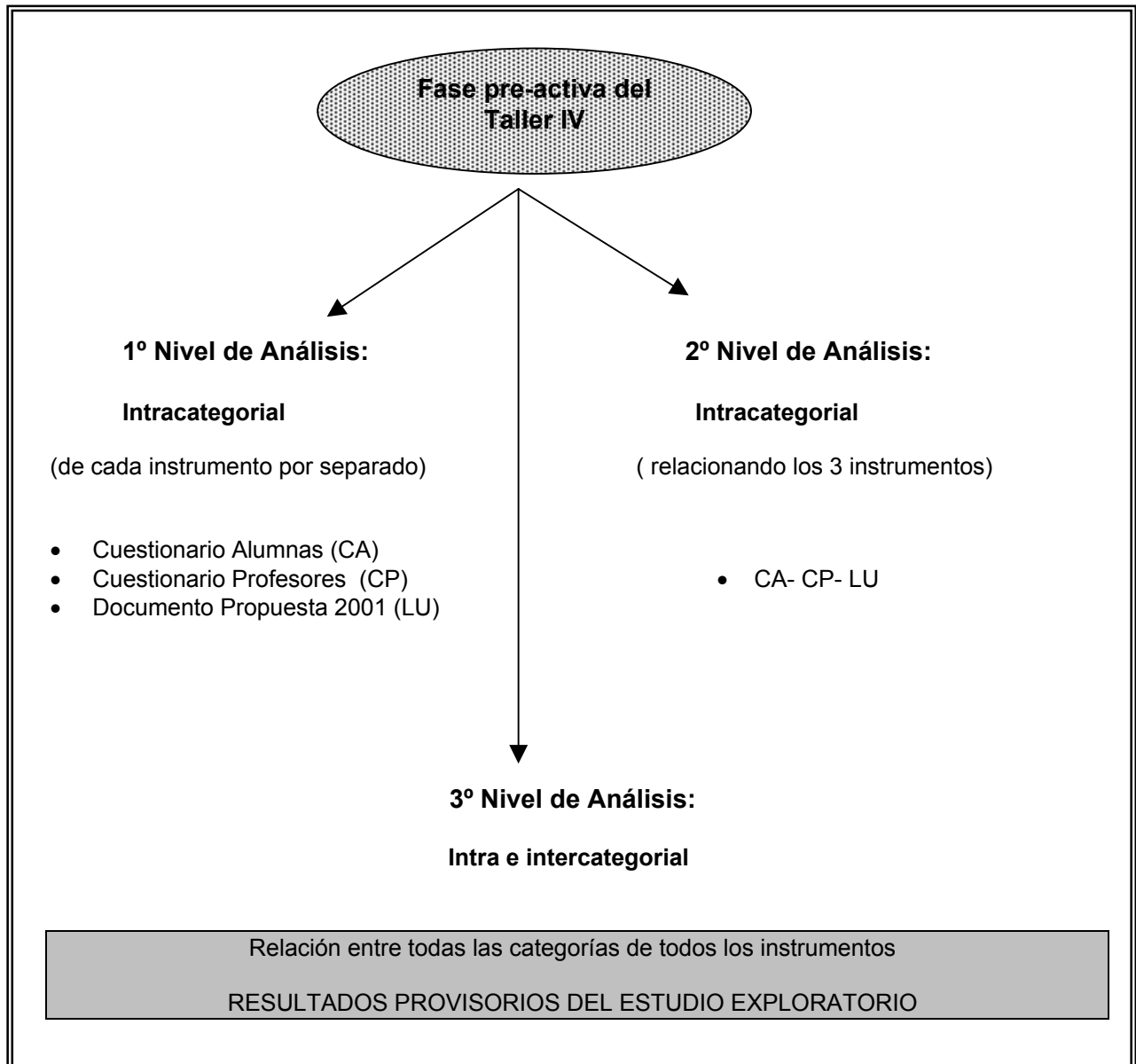
Estudio exploratorio	Estrategias metodológicas	Temporalización
<p><b>Objetivos :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describir y analizar las representaciones iniciales de los alumnos sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación, previas al Taller, sobre campo profesional.</i></li> <li>• <i>Describir y analizar las representaciones sobre campo profesional de Ciencias de la Educación que circulan entre el equipo docente del Taller IV, en instancias previas a su inicio</i></li> </ul>	<p>-Diseño, rediseño, validación y aplicación del cuestionario inicial : para alumnos (CA: N= 35) y para docentes (CP: N= 6) de Taller IV</p> <p>-Análisis de contenido del documento Propuesta 2001 (LU)</p> <p>- Análisis e interpretación de CA; CP y LU</p>	<p>-Previo a la iniciación de Taller IV: marzo/ abril del año 2001</p> <p>- Abril de 2001</p> <p>- Abril – Junio de 2001</p>

La información que los cuestionarios (CA y CP) y el Documento (LU) proyectaron a partir de su exploración exhaustiva, ofreció la oportunidad de desarrollar tres niveles de análisis:

- **Primer nivel de análisis:** En este nivel, la delimitación previa de los campos temáticos ofrece un organizador inicial que permite agrupar la información aportada por las respuestas del cuestionario, en categorías y sub- categorías.  
Este primer nivel de análisis puede ser considerado un *estudio intracategorial* dada su posibilidad de describir los datos aportados por y desde cada categoría emergente de cada uno de los instrumentos (Cuestionario a Alumnas y a Profesores) y Documento Propuesta 2001, por separado.
- **Segundo nivel de análisis:** o *estudio intracategorial relacionado*, que permitió comparar y obtener información coincidente y consensuada, o disociada y divergente, entre los colectivos (alumnas- profesores) a partir de todos los instrumentos (CA, CP, LU). En este nivel se advierte las relaciones que se van estableciendo entre lo que los diferentes actores opinan, conocen y valoran sobre las distintas dimensiones del campo profesional en Ciencias de la Educación, con el mismo sistema de categorías establecido anteriormente.
- **Tercer nivel de análisis:** o *estudio intra e intercategorial*, que facilitó interpretar las relaciones de los datos emergentes entre todas las categorías de todos los instrumentos y que confluía en *resultados del estudio exploratorio- extensivo*.

Este esquema de tratamiento metodológico dio lugar al siguiente cuadro:

**Estudio exploratorio- extensivo**



**Cuadro n° 2: Fase pre-activa del taller IV: Niveles de Análisis**

### 2.3.1.a.- PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

#### RELACIÓN INTRACATEGORIAL DE LOS CUESTIONARIOS (DE LAS ALUMNAS Y DEL EQUIPO DE PROFESORES), Y DE LA PROPUESTA ' 01 DE TALLER IV (CA-CP-LU)

#### → A) DEL CUESTIONARIO DE LAS ALUMNAS ( CA)

A continuación se desarrolla el primer nivel de análisis correspondiente al cuestionario aplicado a las alumnas antes del inicio del Taller IV. Las dimensiones o ámbitos de análisis delimitados provisoriamente constituyeron un organizador fundamental para conformar un sistema dinámico de categorías y sub- categorías emergentes. En el siguiente cuadro se evidencia la relación existente entre los ítems, los indicadores y los ámbitos a los que corresponden.

Cuadro Nº 3: Ámbitos de análisis del cuestionario de alumnos

AMBITOS TEMATICOS O DE ANALISIS	INDICADORES	Nº PREGUNTAS
<b>A) Datos de Identificación personal</b>	*Edad	1
	*Sexo	2
	*Estado civil	3
	*Título de nivel medio	4
	*Año ingreso carrera C.E	5
	*Año ingreso Taller IV	6
	*Otros estudios	7
	*Trabajo	8
<b>B) Cuestiones personales sobre elección del Profesorado en Ciencias de la Educación</b>	- Motivos de elección	9
	- Información previa	10
	- Expectativas profesionales	11
<b>C) Acerca del campo profesional (desde lo instituido y regulado)</b>	- Incumbencias : según Res. MCE	12
	- Perfil y alcance del título (según Plan Est.85) : acreditación según formación inicial	13
	- Marco "regulatorio" profesional	14
<b>D) Cuestiones sobre el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación</b>	- Objeto de estudio de las CE	15
	- Estatuto del corpus de CE	16
<b>E) Acerca del conocimiento profesional de los profesores de Ciencias de la Educación</b>	- conocimientos prácticos expectables para el profesor en CE	17
	- formación inicial en la carrera	18
<b>F) Cuestiones del contexto socio-cultural del ejercicio profesional</b>	-perspectiva laboral y conocimiento de la nueva cultura laboral : exigencias	19-20
	-condiciones relacionadas a la salida laboral	21
	- tipo de profesional	22

<b>G) Profesionalidad</b>	- "control" del ejercicio profesional :autonomía	23
	-Ejercicio liberal/dependiente : autonomía	24
	-experticia en su campo : corpus de saberes y prácticas muy especializado	25
	-prestigio o estatus social del quehacer profesional	26-27
	-autoridad (o capacidad de incidencia social)	28
	-remuneración	29

La relación entre los *ámbitos temáticos o de análisis* delimitados previamente y las *categorías* que se conformaron a posteriori del cuestionario según las respuestas analizadas, fue en la instancia pre-activa, prácticamente lineal y directa.

A continuación se mencionan las categorías emergentes del estudio exploratorio, constantes en cada uno de los niveles de análisis de esta fase pre-activa:

- ❖ **Datos de identificación personal**
- ❖ **Cuestiones personales sobre la elección de la carrera**
- ❖ **Conocimiento de lo instituido y regulado**
- ❖ **Conocimiento del campo disciplinar**
- ❖ **El conocimiento profesional**
- ❖ **El contexto socio-cultural del ejercicio profesional**
- ❖ **La profesionalidad**

❖ **Datos de identificación personal**

El primer ámbito de análisis del cuestionario, nomencado como ítem **A**, y referido a los **datos de identificación personal** , permitió componer el perfil de las alumnas que en el año 2001 iniciaron su último curso de la carrera.

El grupo inscripto en el Taller IV, conformado por 35 estudiantes mujeres, presenta un amplio rango de edades que oscila entre los 21 y los 47 años, pero puede afirmarse que la mayoría de las alumnas del 5º año del Profesorado en Ciencias de la Educación están en la franja comprendida entre los 21 y 27 años de edad.

En el acceso a la universidad es necesario tener en cuenta que 20 de las 35 alumnas inscriptas han realizado y concluido estudios de nivel medio relacionados directamente con el bachillerato con orientación docente, lo que constituye un 57 % del grupo total.

Bachiller Común	6
Bachiller con orientación docente	20
Bachiller en Comunicaciones Sociales	1
Bachiller con orientación comercial	1
Bachiller y Perito mercantil	2
Perito mercantil	1
Perito en Técnicas Bancarias	3
Técnico Químico	1

Cuadro nº 4 (A4.a.-) Títulos de procedencia del nivel medio

En su gran mayoría, las alumnas que egresan del nivel medio entre 1993 y 1997, se corresponden con el grueso de ingresantes al Profesorado en Ciencias de la Educación en 1996 y 1997.

1971	1973	1975	1986	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
1	1	1	1	2	1	3	2	5	5	6	6	1

Cuadro nº 5 ( A4.b.) Año de egreso de nivel secundario

Entre 1971 y 1997, de las 35 alumnas inscriptas hoy en el Taller IV , el 63% se gradúan en el nivel medio en el período que se concentra entre 1993 y 1996. Correlacionando con la tabla de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación, se podría inferir que la cantidad de alumnas que egresan del secundario en un año

determinado, e ingresan al año siguiente al Profesorado no se corresponde directamente. Cabe una excepción en los años 1995 y 1996, años en los que ingresan a la universidad más cantidad de alumnos que los que se gradúan en el nivel medio.

1	1990
2	1991
1	1994
3	1995
12	1996
14	1997
2	1998

Cuadro nº 6 (A5) Año de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación

Si en 1995 y 1996 se gradúan del secundario 12 alumnas, e ingresan 26 a la carrera de Ciencias de la Educación entre 1996 y 1997, podría inferirse que no hubo una “elección inmediata” sino que la opción de estudiar el Profesorado en Ciencias de la Educación fue una “elección demorada” o una “segunda elección”.

Esto se corresponde con los datos obtenidos de la tabla de estudios superiores previos, que muestra como información evidente y directa que de las 17 alumnas que manifiestan haberse inscripto, cursado, y/o concluido otros estudios, el 83% transitaron itinerarios académicos relacionados con la docencia.

Si cursaron: 17

Abogacía	1
Medicina	1
Ingeniería Agronómica	1
Profesorado Nivel Inicial	1
Profesorado Educación Especial	2
Profesorado Jardín de Infantes y Primaria	1
Licenciatura en Ciencias de la Educación	3
Profesorado Educación Primaria (EGB)	7

No cursaron: 18

Cuadro nº 7 ( A7)

Estudios superiores previos a la inscripción en el Profesorado en Ciencias de la Educación

El resto de las alumnas que manifiesta no haberse inscripto en otras carreras previamente, no mencionan si hubo intencionalidad o dudas respecto de otra elección.

SI	10	¿En qué?	¿Desde cuándo?		
		Maestra EGB	5	1977	2
		Maestra EGB		1989	1
		Maestra EGB		2000	1
		Maestra EGB		2001	1
		Comerciante	1	1991	1
		Promotora	1	1991	1
		Vice-Directora EGB	1	1993	1
		Maestra "particular" (apoyo)	1	2001	1
		Empleada doméstica	1	1999	1
NO	25				

Cuadro nº 8 ( A8) Trabajo actual de las alumnas

También es necesario relacionar con la experiencia laboral que actualmente desarrollan las alumnas. Hoy trabajan el 28% del grupo total, y de éste porcentaje, el 70% lo hacen en actividades de docencia, fundamentalmente en la EGB (Educación General Básica), lo que hace inferir una asociación directa entre la inserción laboral tanto actual como la que se venía desarrollando previamente, con estudios universitarios afines.

#### ❖ **Cuestiones personales sobre la elección de la carrera**

El segundo ámbito de análisis considerado en el cuestionario como ítem **B**, está referido a las **cuestiones personales sobre la elección de la carrera**. En él se incluyeron los motivos aludidos por las alumnas en el momento de haberse inscripto en la carrera, conjuntamente con la información previa que acompañó la decisión de haber registrado su matrícula en el Profesorado de Ciencias de la Educación.



El siguiente cuadro revela las opciones elegidas por las alumnas, al momento de hacer su ponderación de los tres motivos considerados como más determinantes de su elección profesional.

**Cuadro n° 9 (B9) Motivos de elección del profesorado**

	<b>Motivos de elección del profesorado</b>		<b>1ª, 2ª, 3ª motivos de elección</b>
1	Falta de medios para cursar otros estudios	<b>8</b>	1-1-2-1-1-2-3-x
2	Buena perspectiva de encontrar trabajo	<b>2</b>	1-3
3	Beneficios económicos futuros	<b>2</b>	1-2-
4	Llenar el tiempo libre	<b>0</b>	--
5	Carrera novedosa, original	<b>2</b>	3-3
6	Prestigio social de la carrera	<b>0</b>	--
7	Promoción profesional	<b>2</b>	1-1
8	Preparación profesional que proporciona	<b>10</b>	3-2-3-2-2-2-x-1-3-1
9	Nivel de formación superior a los estudios terciarios	<b>11</b>	2-3-2-2-2-3-3-3-1-1-1-
10	Su valor formativo y humano	<b>15</b>	1-3-1-3-3-1-2-2-1-1-1-2-2-3-3-
11	Para solucionar problemas familiares y/o allegados	<b>1</b>	3
12	Intereses de servicio a la sociedad	<b>7</b>	1-1-3-3-2-3-2
13	Interés por la educación pero no por la docencia	<b>9</b>	3-2-22-3-2-1-3-3
14	Interés por la docencia	<b>15</b>	2-3-1-1-3-1-1-1-2-2-1-1-1-2
15	Interés por los niños y/o gente joven	<b>6</b>	2-3-4-2-2-3
16	Mis aptitudes	<b>1</b>	2
17	Falta de capacidades para cursar otra carrera	<b>0</b>	--
18	No poder entrar en la carrera preferida	<b>7</b>	1-1-2-3-x-2-1
19	Poca exigencia de estudios ; carrera fácil	<b>0</b>	--
20	Por tradición familiar hacia la docencia	<b>2</b>	2-2
21	Por influencia de profesores	<b>2</b>	3-3
22	Por azar	<b>1</b>	2
23	Por creer que es un medio para mejorar el mundo	<b>1</b>	3
24	Por abarcar aspectos psicológicos más que educativos	<b>1</b>	3

(En base al Cuestionario de motivos de elección de Benedito ,1993)

La combinación de respuestas que concentra mayor cantidad de respuestas es *el interés por la docencia* y el reconocimiento de que la carrera tiene *un valor formativo y humano*.

Ambos motivos son los más elegidos, tanto en forma aislada como en respuesta combinada. Casi la mitad de las alumnas eligen el profesorado por su *interés por la docencia*, llamando la atención que hay casi una tercera parte del grupo total que dice elegir la carrera por su *interés por la educación pero no por la docencia*.

Quizá sea muy importante focalizar la mirada en aquellos motivos que no fueron señalados o que fueron considerados en muy pocas oportunidades. El *prestigio social* de la carrera, por ejemplo, es un motivo no elegido por nadie, como tampoco el ser creída *una carrera fácil*, o el considerar que *por falta de capacidades personales* para cursar otra carrera se haya optado por Ciencias de la Educación

Entre los intereses o motivos que intervinieron en la elección de la carrera y que fueron muy poco considerados por las alumnas se consignan: las *propias aptitudes*, el *azar*, la *posibilidad de transformar o mejorar el mundo*, el que *la carrera abarque aspectos psicológicos* más que educativos, la *influencia de profesores*, la *tradición familiar* por la docencia, el *promoverse profesionalmente*, la posibilidad de tener *mejores perspectivas laborales y económicas* o el considerarla *una carrera original y novedosa*, entre otros.

La información previa que las alumnas tenían al momento de haber registrado la inscripción a la carrera en Ciencias de la Educación está referida al Plan de estudio 1985, tanto para el Profesorado como para la Licenciatura, de la que se desprende la información previa y las expectativas que se tenían de la organización y de las exigencias de las asignaturas y de los talleres de la carrera.

Las respuestas manifiestan un conocimiento del Plan más bien relacionado con datos como el número de materias a cursar, su duración y el sistema de correlatividades, lo que permite advertir una información general e inespecífica del plan en el que se inscribirían. La correlación de las respuestas consignadas en los cuadros **10B.a)** Información sobre el Plan de estudios del Profesorado; **10B.b)** sobre el Plan de estudios de la Licenciatura; **10B.c)** sobre los Talleres del Profesorado; **10B.d)** sobre exigencias del Profesorado en aspectos teóricos; **10B.e)** sobre exigencias de los Talleres; y **10B.f)** sobre perspectivas laborales, insertos en el anexo, muestran pobreza de datos iniciales en relación a la información general del plan de estudios de la carrera que se tenía al momento de la inscripción, lo que lleva a inferir que la elección profesional no se vio directamente inducida por la información que se manejaba a inicios de la carrera académica.

En las respuestas abiertas referidas a la proyección profesional y laboral (**11B**) en un futuro próximo, las alumnas mencionan una serie de actividades en contextos diversos en las cuales se anticipan desde una perspectiva autoreferencial.

**Cuadro nº 10 (11 B) Actividades, funciones y contextos de inserción prospectiva  
Actividades y/o funciones**

Docencia, capacitación, perfeccionamiento	<b>21</b>
Asesoramiento educativo	<b>9</b>
Elaboración y Evaluación de proyectos	<b>7</b>
Investigación	<b>6</b>
Planeamiento educacional	<b>4</b>
Gestión	<b>4</b>
Orientación educacional, vocacional, psicopedagógica	<b>4</b>
Animación en Pedagogía Social	<b>3</b>
Organización empresarial	<b>3</b>

Coordinación de estudios	2
Educación Especial	2
Area socio-política	2
Educación de adultos	1
Actividad independiente: micro-emprendimientos	1
Preceptoría	1

#### Contextos profesionales

Educación Formal (sin especificar)	10
Educación Formal (Nivel superior universitario y no universitario)	10
Educación Formal (EGB y Polimodal)	7
Educación Formal (Nivel inicial)	1
Educación Formal (Escuelas especiales)	3
Educación Formal (sector privado)	3
Educación Formal (escuelas rurales)	3
Educación Formal (en gabinetes psicopedagógicos)	6
Educación Formal y no Formal (sin especificar)	5
Educación no Formal (sin especificar)	6
Educación no Formal: Medios de Comunicación Masiva	2
Educación no Formal: en salud y nutrición	1
En empresas privadas	1
En órganos de gobierno	2
En ONG (Organismos no gubernamentales)	2

Entre las actividades en las que se imaginan trabajando en un lapso no superior a 5 años, la *docencia* (en la que se incluye la capacitación y el perfeccionamiento) es la función profesional que más frecuentemente se menciona (21 de 70 respuestas). Le siguen, por orden de mención: el *asesoramiento educativo*, la *elaboración y evaluación de proyectos educativos*, la *investigación*, el *planeamiento educacional*, la *gestión*, la *orientación educacional*, *vocacional y psicopedagógica*, la *animación en Pedagogía Social*, la *participación en asesoramiento en organizaciones empresariales*, la *coordinación de estudios en instituciones educativas*, la *educación especial y de adultos*, la *actividad independiente como un micro-emprendimiento*, la *preceptoría*.

Las respuestas abiertas mencionan también los escenarios en los que se proyectan prospectivamente las funciones descritas anteriormente. El ámbito correspondiente a la educación formal (el sistema educativo en todos sus niveles) representa el 80% de las respuestas, con lo que la proyección profesional en la educación formal se convierte en el escenario por excelencia de inserción.

### ❖ **Conocimiento de lo instituido y regulado**

El tercer ítem del cuestionario de las alumnas (identificado como ítem **C**) está referido al **conocimiento de lo instituido y regulado** en el ejercicio profesional, a partir del reconocimiento que se hace de las incumbencias y del conocimiento del perfil propuesto por el Plan 1985, como así también de la información que las alumnas tienen sobre la regulación de la profesión en sus diferentes instancias

Según el conocimiento que tiene del Plan de Estudios 1985, el grupo menciona cuáles son las **incumbencias profesionales** que posee el profesor en Ciencias de la Educación, en los diferentes ámbitos de la educación que el mismo plan explicita: *formal, no formal e informal*.

Dada la complejidad de las respuestas, se consideró necesario agruparlas según las funciones (que comprenden prácticas y actividades) y según contextos aún cuando éstos no estaban expresamente solicitados en la consigna.

#### Para la educación formal:

- Es la *docencia* (en la que además de la enseñanza en cualquiera de los niveles del sistema educativo, se incluyen prácticas de *formación, capacitación y perfeccionamiento*) la función del profesor de Ciencias de la Educación que la totalidad de las respuestas reconocen como propia y específica de la educación formal.
- también el *asesoramiento* (en el que se han incluido la *orientación y tutoría*) es una función del profesor muy reconocida en el ámbito formal
- y en menor medida (pero teniendo en cuenta que constituye la mitad de las respuestas) se menciona la *gestión* ( en la que se ha incluido la *dirección y la coordinación*)
- La participación del profesor en la *elaboración y la evaluación de planes, proyectos y programas* es una función que ha sido

considerada como propia del profesor en Ciencias de la Educación en 12 respuestas

- mientras que la de *investigación* constituye una función muy poco considerada, dado que se ha mencionado en último lugar.

Se ha estimado necesario consignar además, los contextos, puesto que en la mención que hacen las alumnas de las incumbencias generalmente lo incluyen, siendo las instituciones educativas de EGB y de polimodal los centros de inserción por excelencia. Prosiguen las instituciones de nivel superior –universitario y no-universitario- como centros en los que se desempeñan los profesores de Ciencias de la Educación.

Para el ámbito de la educación formal se mencionan también los gabinetes psicopedagógicos y los equipos institucionales interdisciplinarios como los contextos en los que el profesorado se desempeña a través de diferentes funciones, refiriéndose en forma aislada a los organismos de gobierno como centros de inserción.

Para la educación no formal:

La función profesional, que ha sido considerada con más frecuencia en el ámbito de la educación no formal (26 respuestas) es la de:

- *participación en la elaboración y evaluación de proyectos, planes y programas*, tanto en proyectos socio-comunitarios como en proyectos en general (en los que no se especifican el área de acción).
- la *capacitación docente, profesional y laboral* es una función que también se ha considerado, y que si la anexamos a la *docencia* tiene una consideración importante dentro del grupo (10 respuestas)
- Se ha mencionado además la *investigación* y el *asesoramiento, orientación y tutoría* con 5 respuestas.

En cuanto a dónde se han contextualizado estas funciones, se destaca la inserción en ONG, en equipos interdisciplinarios (relacionados con salud, ecología

y comunicación), en empresas privadas (relacionadas a los recursos y a las relaciones humanas), en la iglesia, en órganos de gobierno, en institutos asistenciales y en la familia.

Para la educación informal:

Las respuestas mencionan como funciones del profesor en Ciencias de la Educación para el ámbito de la educación informal, tanto a:

- la *capacitación profesional y laboral*
- como a la *animación socio-cultural y comunitaria* , constituyendo estas funciones una respuesta significativa por la frecuencia con que se consignan( casi un 30% para cada función)
- la *docencia particular* (aquí se mencionan prácticas como las de dar apoyo domiciliario a alumnos “particulares”)
- la *docencia* (sin especificar)
- la *alfabetización*
- y el *asesoramiento*, son algunas de las respuestas que se reconocen en el ejercicio profesional del Profesor en Ciencias de la Educación en el ámbito informal, mencionándose aisladamente actividades como
- *tutoría privada* (¿?),
- *animación recreativa* (¿?)
- *asistencia pedagógica* (¿?)

Las diferentes funciones se contextualizan en medios de comunicación masiva (MCM), en centros dedicados a nuevas tecnologías, en clubes, iglesias, empresas privadas, centros vecinales, ONG, y hasta en la propia casa o “negocio” .

Las funciones reconocidas que son incluidas en todos los ámbitos (siempre a partir de lo que se dice conocer del Plan de Estudios 85), son:

- la *docencia*
- la *elaboración de planes, proyectos y programas*

- y el *asesoramiento*, siendo la *gestión* y la *investigación* funciones no reconocidas para todos los ámbitos.

Estas respuestas tienen una alta correspondencia con lo explicitado en el Plan de Estudios en sus considerandos acerca de las actividades y funciones que el profesor en Ciencias de la Educación puede incluir en su ejercicio profesional y del alcance del título, con lo que se podría inferir que las alumnas tienen conocimiento del Plan en lo referido al capítulo de incumbencias.

No obstante, cuando se les hace la pregunta directa y cerrada acerca de si hoy conocen el Plan de Estudios '85, el 71 % del grupo manifiesta no conocer el plan con el cual iniciaron su carrera, lo que hace pensar que actualmente una gran mayoría de las alumnas están cursando y terminando sus estudios de Profesorado con un plan que desconocen.

De las 10 alumnas que admiten conocerlo tanto al plan como al perfil profesional que éste propone, la mitad de las respuestas se refieren a un "profesional comprometido y crítico, a un agente transformador de la realidad" (5). También se menciona, aunque aisladamente, el ser un "ciudadano activo y comprometido" y el "estar formado para abordar y participar de diferentes problemáticas y ámbitos educativos".

La mitad del grupo de alumnas no saben si la práctica laboral del profesor en Ciencias de la Educación *está regulada o tiene supervisión*, mientras que el 25% del grupo total considera que la práctica laboral del profesor en Ciencias de la Educación NO está regulado.

Las 8 respuestas (22,8%) que consideran que el profesor SI está supervisado y/o regulado en nuestro contexto provincial y/o nacional, perciben al Ministerio de Educación como el organismo de control y regulación de la práctica profesional. Algunas de estas respuestas agregan aisladamente: la Junta de Disciplina, el Consejo Federal de Educación y la Campaña de Evaluación de la Calidad



Una de las respuestas consigna a la Asociación de Profesionales en Ciencias de la Educación como la entidad reguladora de la práctica laboral, aún cuando es necesario aclarar que esta entidad sea inexistente en el contexto provincial y regional.

Se hace necesario destacar que en el conocimiento que se tiene de la regulación profesional, se percibe una confusión en las respuestas entre el “control” de la práctica laboral (específicamente el ejercicio profesional) y el de la formación docente (relacionado con las instituciones y centros de educación superior responsables de la formación del profesorado), como así también una confusión entre la práctica docente (en general) y la que es específica del profesor en Ciencias de la Educación

#### ❖ **Conocimiento del campo disciplinar**

El cuarto ámbito de análisis previamente delimitado para el cuestionario de las alumnas (identificado como ítem **D**) fue el **conocimiento de lo disciplinar**, según sea la consideración del objeto de estudio y el estatuto científico que se le asigne a las Ciencias de la Educación. Esto último, en base a preguntas que combinaron opciones cerradas con pedido de fundamentación de respuestas.

Se solicitó la mención del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, aclarando que se debía considerar según el campo disciplinar y no según la profesión o el quehacer profesional. Por orden de frecuencia, las respuestas sobre el objeto de la disciplina, muestra la consideración:

- la “educación como práctica social” en primer lugar
- y los “procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación didáctica”, en segundo lugar, son las respuestas que mas consenso tienen entre las alumnas encuestadas
- También, pero en menor medida, se considera a la “educación” y al “sujeto de la educación” como objeto de estudio de las Ciencias de la Educación.

- La “acción pedagógica”, y la “formación”, son dos respuestas medianamente repetidas
- y en menor medida se mencionan: el “método”, la “transmisión del contenido”, el “tratamiento de los contenidos”, y los “procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier ámbito”

Respecto del estatuto científico, y tal como se mencionó anteriormente acerca de las posibilidades que el cuestionario posibilitó para que haya más de una respuesta y una eventual fundamentación de las respuestas, el corpus de las Ciencias de la Educación es visto desde una perspectiva que permite verla como :

- un “conjunto de ciencias” y como una “interdisciplina” que constituyen las respuestas más frecuentes (21 y 19, respectivamente, de 100 respuestas en total)
- También como “una ciencia social” (13%)
- una “ciencia humana” (11%)
- tecnología (10%)
- como un “cuerpo científico en construcción” y como una “ciencia” (con el 8% cada una de las respuestas)
- como “praxis” (con una representación de 6 respuestas del total de 100)

Y con sólo una mención, las Ciencias de la Educación son percibidas como “arte”, como “transdisciplina” y como “multidisciplina”, y también como una complementariedad entre “ideología-ciencia- tecnología- arte y praxis”

**Cuadro nº 11 (D16) El estatuto científico de las Ciencias de la Educación**

*praxis	6	
*ciencia social	13	Porque estudia la interrelación del fenómeno educativo con el sujeto social (1)
*un conjunto de ciencias	21	Porque reciben y aportan a múltiples ciencias (1) Porque estudian la educación desde distintas perspectivas (1) Porque varias ciencias aportan para la explicación de los procesos de enseñanza –aprendizaje (1) Porque están en estrecha relación (¿) (1)
*ciencia humana	11	Porque incluye cómo se constituye el sujeto de aprendizaje y la consolidación de su estructura cognitiva (1)
*interdisciplina	19	
*cuerpo científico específico en construcción	8	Porque surgen nuevos métodos y teorías que suplantando a lo anterior
*arte	1	

*tecnología	10	
*ideología-ciencia-tecnología-arte-praxis	1	
*ciencia	8	Porque pertenece a las ciencias humanas (1) Porque estudia un fenómeno desde distintos puntos de vista (1) Porque se basa en la observación de la realidad, para justificar su eficiencia (1)
*otro (especificar)	2	-Transdisciplina (1) -Multidisciplina (1)

A partir del cuadro, y en relación a las fundamentaciones que se explicitan, resulta curioso que la opción “interdisciplina” que es la segunda en frecuencia, y “tecnología”, que representa el 10% de las respuestas totales, no hayan sido justificadas.

Asimismo, la opción más mencionada (“un conjunto de ciencias”) es fundamentada tautológicamente, en el sentido que no se aportan elementos que permitan definir el concepto que se elige para definir el corpus disciplinar.

En general, y a partir de las justificaciones, se aprecia una dispersión y ambigüedad en la mayoría de las respuestas ampliatorias. Esto permitiría afirmar que hay contradicciones internas que no permiten advertir coherencia entre las opciones pre-establecidas y la respuesta al por qué de cada una de ellas.

#### ❖ El conocimiento profesional

Para poder indagar acerca del **conocimiento profesional expectable del profesor en Ciencias de la Educación**, considerado el 5º ítem del cuestionario a las alumnas e identificado como **E**, se analizaron las respuestas relacionadas con aquellos saberes, destrezas y habilidades profesionales mencionados como los específicos del profesor. También fueron incluidas las respuestas de las instancias en las cuales ese conocimiento profesional es aprendido.

Como las preguntas fueron elaboradas con sistema abierto, las respuestas arrojaron una cantidad muy extensa de posibilidades, habiéndolas agrupado en relación a:

- a) conocimientos teóricos- instrumentales (que aluden fundamentalmente al desarrollo conceptual específico del campo de conocimiento de las Ciencias de la Educación, relacionado con el conocimiento sustantivo profesional);
- b) conocimientos técnicos- metodológicos (que se refieren a las competencias y saberes situacionales ligados al ejercicio profesional);
- c) saberes referidos a “lo relacional” y
- d) los relacionados a “lo actitudinal”.

Los **conocimientos técnico- metodológicos** son aquellos que más se mencionaron, habiéndose consignado 72 respuestas que atienden (por orden de frecuencia) a:

- saber “interpretar” la realidad e “intervenir” sobre ella
- saber enfrentar y resolver situaciones didácticas diarias
- saber elaborar, ejecutar y evaluar proyectos, planes y programas
- saber integrar teoría y práctica.

Con menor frecuencia se mencionan:

- saber planificar
- saber investigar
- saber diseñar y evaluar propuestas curriculares
- saber seleccionar contenidos

mientras que aisladamente se consignan:

- saber motivar
- saber evaluar
- saber asesorar
- saber orientar
- saber aprender

Los saberes referidos a “**lo relacional**” fueron consignados en 26 oportunidades, concentrándose en el: “saber manejar las relaciones interpersonales con técnicas grupales” las respuestas ampliamente mayoritarias.

También, dentro de estos saberes se mencionan, aunque con mucha menos asiduidad, el “saber comunicarse” y el “saber integrarse a equipos interdisciplinarios”.

Los conocimientos **teórico- instrumentales** concitaron 23 respuestas que aluden sobre todo a “tener conocimientos específicos” sobre Didáctica, Tecnología Educativa, Teorías del Aprendizaje, Organización, Legislación y Administración Educativa y Política Educacional, mencionándose en forma aislada : Psicología, Epistemología y Pedagogía Social.

Los relacionados a “**lo actitudinal**” se mencionan en pocas oportunidades (son 8 respuestas) y aluden a “saber ser honesto y tener ética profesional”, “tener una actitud favorable ante la diversidad”, “ser un crítico de su propia práctica”, y en menos frecuencia: “ser responsable” y “ser innovador”.

Si tenemos en cuenta que las respuestas totales fueron 129, los porcentajes que corresponden a cada campo del conocimiento profesional son:

Cuadro nº 12: El conocimiento profesional, según los alumnos

CONOCIMIENTO PROFESIONAL	Nº de respuestas	Porcentaje
> <b>Lo tecnológico-metodológico</b>	72	55%
> <b>Lo relacional</b>	26	20%
> <b>Lo técnico-metodológico</b>	23	17%
> <b>Lo actitudinal</b>	8	6%

Esta relación de respuestas permite afirmar que **lo técnico- metodológico** es, dentro del conocimiento profesional del profesor en Ciencias de la Educación, lo más mencionado y reconocido como el conocimiento expectable, mientras que todo lo relacionado con **lo actitudinal** tiene poca consideración de acuerdo a la cantidad de veces en que se ha aludido a este aspecto.

Las **instancias** de aprendizaje de los conocimientos relacionados al “saber-hacer” del profesor fueron contestadas a través de 150 respuestas en total, considerándolas en dos momentos :

- *Durante la formación inicial*
- *A posteriori de la formación inicial*

La formación inicial (en el cursado de toda la carrera, con énfasis en algunas de sus asignaturas y en las prácticas proporcionadas por esas materias) y el “Taller IV” , donde se aprenden estos conocimientos prácticos, constituyen el 72% de las respuestas totales.

Cuando las alumnas discriminan, dentro de la *formación inicial*, las instancias de adquisición y aprendizaje del conocimiento profesional, mencionan por orden de frecuencia:

- Las asignaturas del Plan en general
- Algunas materias del Plan (18%), con especial énfasis en Didáctica (I y II) , Pedagogía Social, Dinámica de Grupos, Sociología, Psicología Educativa, Planeamiento Educativo, Organización Escolar y Educación Ambiental.
- Las prácticas de cada asignatura (sin especificar en cuáles) que constituyen un número de respuestas significativas frente a las respuestas inscriptas en la *formación inicial*.
- El Taller IV o de Residencia del profesorado (10%). A esta consideración hay que interpretarla como la opción más mencionada dentro de la formación que proporciona la carrera, si es que se la toma como una respuesta aislada
- Los “otros talleres” (I, II y III), correspondientes al ciclo troncal de la carrera, no son considerados mayoritariamente como instancias de aprendizaje de los conocimientos profesionales del Profesor en Ciencias de la Educación.

A posteriori de la formación inicial o de grado, el momento de la *inserción en el contexto laboral* es una instancia de aprendizaje del conocimiento profesional considerada en un 20% respecto del total de las respuestas, mientras que *el perfeccionamiento profesional* posterior al egreso es una instancia medianamente reconocida también, como formadora del “saber-hacer” del profesor.

Estos datos nos permiten afirmar que para las alumnas del Profesorado, es más importante la instancia de la formación inicial o de grado en la adquisición del conocimiento profesional que la instancia posterior relacionada con la experiencia laboral profesional.

❖ **El contexto socio-cultural del ejercicio profesional**

El **conocimiento del contexto profesional** es el quinto ítem analizado en el cuestionario a las alumnas y que se identifica como **F** . Para su indagación se tuvo en cuenta las respuestas relacionadas a la perspectiva laboral percibida tanto actual como prospectivamente, y también las expectativas profesionales relacionadas con la intención de futuro y con la información del contexto y de la cultura profesional.

El análisis de las respuestas permite percibir, según la cantidad de veces en que se ha mencionado, que tanto la educación formal como la educación no formal son consideradas casi por igual en cuanto a la actual demanda laboral para el profesor en Ciencias de la Educación. Esto nos indica que para las alumnas, y de acuerdo a respuestas directas y cerradas (**F19**), no hay diferencias significativas entre la educación formal y no formal como ámbitos de trabajo para el profesor en Ciencias de la Educación.

En Educación Formal	<b>26</b>	1ª elección	<b>16</b>
		2ª elección	<b>10</b>
En Educación no Formal	<b>25</b>	1ª elección	<b>18</b>
		2ª elección	<b>7</b>

**Cuadro nº 13: Demanda Laboral Actual del profesor en Ciencias de la Educación**

En el análisis pormenorizado de las respuestas que fundamentan esta percepción, se advierte que:

Para la educación formal, la función que mayoritariamente se considera como la más requerida es:

- la *docencia* (en la que se incluye la *capacitación y formación*)
- siendo el *asesoramiento* (en el que se incluye la *tutoría*) y la *gestión* (con la *dirección y la coordinación*) la segunda opción.
- También se menciona a la *planificación curricular* y a la *elaboración y evaluación de planes, proyectos y programas* como una demanda actual media para el profesor en Ciencias de la Educación
- la *investigación* o la inserción en contextos como gabinetes psicopedagógicos son elecciones aisladas.

Para la educación no formal se menciona en primer lugar a:

- la *elaboración y evaluación de proyectos* como la demanda más requerida para el profesor en Ciencias de la Educación
- siendo la *docencia* (en la que se incluye la *capacitación* tanto presencial como a distancia) y la *pedagogía socio- asistencial* la segunda opción
- También se toma en cuenta el *asesoramiento y prevención*, y la *gestión*, pero en menor frecuencia. En este ámbito de educación no formal, las distintas respuestas “sitúan” la práctica en contextos como: ONG, empresas privadas (relacionadas a recursos humanos), equipos interdisciplinarios y centros de implementación de nuevas tecnologías.

Al momento de valorar esta perspectiva laboral –actual y correspondiente al contexto provincial- del profesor en Ciencias de la Educación , en base a una pregunta directa y semi-abierta en la que se requiere una valoración y una fundamentación de la respuesta , el análisis advierte:

- *buena* en primer lugar (el 40 %) ;
- *regular* (en segundo lugar: 31,3%)
- *mala* ( en tercer lugar: 20%)
- *muy buena* (en cuarto lugar: 5,7%)
- y la valoración de *excelente* no es elegida decididamente en ninguna respuesta



Se acompaña la valoración de *buena* y de *regular* con argumentos referidos a las restricciones de la oferta en el ámbito formal de la educación, a las exigencias y a las nuevas condiciones laborales en general, considerando como una respuesta muy frecuente que *hay trabajo, pero hay que buscarlo*, y brindando en general una apreciación no tan negativa de la perspectiva laboral en nuestro contexto.

A la pregunta sobre la incidencia de la formación inicial en general y del Plan 1985 en particular, sobre la satisfacción de las demandas laborales, el análisis se tornó complejo dado la forma en cómo se formuló la pregunta.

De 35 respuestas, 21 alumnas (62,8%) consideran que el plan de estudios 1985 prepara “medianamente” a los futuros profesores para satisfacer los nuevos requerimientos socio-laborales, afirmando el resto que el plan no forma satisfactoriamente (22,8%) para responder a las nuevas demandas que desde lo socio-laboral se le plantean a los profesores en Ciencias de la Educación.

Sólo son 5 alumnas (14,2%) quienes consideran que el Plan '85 ofrece una formación satisfactoria frente a las necesidades sociales, en lo relativo por ejemplo a “proyectos sociales y comunitarios”, a una “educación de calidad en la educación formal”, a la “formación y capacitación laboral” y por la “formación crítica que aporta al profesor”.

De las fundamentaciones explicitadas, podemos considerar a aquellas que aluden a respuestas **positivas** (en el sentido de ver a qué demandas atiende medianamente el plan): “nuevas tecnologías” y “participación en proyectos y programas comunitarios”, y respuestas **negativas**, en las que se mencionan aisladamente “falta de creatividad”, de “actualización”, de “flexibilidad”, de “reflexión sobre la propia práctica” y de “conocimientos de marketing” (en alusión más bien a los déficits del plan)

#### ❖ **La profesionalidad**

El último de los ámbitos de análisis que se incluyó en los cuestionarios de las alumnas está referido a la **profesionalidad**. Se lo identificó como **G**, y su amplitud y complejidad permitió “completar” la vista panorámica de las ideas, opiniones y valoraciones iniciales del grupo inscripto en el Taller IV. En el análisis de la profesionalidad se contemplaron todas las respuestas referidas a la autonomía profesional, la incidencia social del profesor en Ciencias de la Educación, la valoración disciplinar atribuida a lo social, la valoración personal del quehacer profesional, la experticia, la valoración acerca de la retribución y la consideración profesional atribuida al profesor en Ciencias de la Educación.

En las respuestas a las preguntas sobre la definición del profesor según múltiples opciones o alternativas, el cuadro (**G22**) se corresponde con el número total de respuestas y no con el número total de alumnas.

Agente de cambio social	20
Profesional	28
Intelectual crítico	11
Técnico	1
Trabajador social	14
Trabajador de la enseñanza	13
Burócrata	1
Especialista	5
Semi - profesional	1
Experto	0

**Cuadro n° 14 (G22): El profesor en Ciencias de la Educación**

El profesor en Ciencias de la Educación es considerado:

- un *profesional* es la respuesta mayoritaria (26%)
- aunque también (y en menor medida), el profesor es visto como un *agente de cambio social* (19%)

- ser un *trabajador social* y un *trabajador de la enseñanza* son dos de las respuestas a tener en cuenta, aunque hayan sido elegidas medianamente (14 y 13 respuestas respectivamente, sobre 105)
- Sólo 5 respuestas lo definen como un *especialista* (4,7%), y luego
- casi aisladamente, se habla del profesor como *técnico, semi-profesional, burócrata, y “gran catedrático teórico”*
- No hay ninguna respuesta en las alumnas que aludan al profesor en Ciencias de la Educación como un *experto*.

En el análisis de la autonomía se tuvo en cuenta preguntas tanto directas como indirectas.

Las respuestas directas que revelan la opinión de las alumnas acerca de la autonomía profesional del profesor en Ciencias de la Educación advierten:

Para el 62,8 % de las alumnas, el profesor tiene una autonomía “mediana”, mientras que el 29 % considera que el profesor en Ciencias de la Educación no es independiente. Sólo 3 alumnas ( 0,8 %) lo perciben como un profesional autónomo.

Indirectamente se requirió respuestas a cuatro preguntas que aludían a la autonomía del profesor respecto a:

- la función social de su trabajo y la posibilidad de controlar las decisiones que afectan dicha función
- la posibilidad de controlar las decisiones que afectan la faz técnica de su quehacer profesional
- la posibilidad de elegir las condiciones necesarias para desarrollar su práctica profesional
- la posibilidad de tomar decisiones en posiciones jerárquicas

Para los cuatro sub-ítems, las respuestas mayoritarias afirman que la autonomía del profesor es mediana.

En cuanto a la posibilidad de controlar los aspectos técnicos de su práctica (sub-ítem 2), las respuestas positivas duplican a las negativas ( aún cuando las medianas son las mayoritarias).

Del mismo modo, hay una diferencia grande a favor de la visión del profesor de Ciencias de la Educación asociado a posiciones jerárquicas de toma de decisiones (sub-ítem 4), frente a respuestas que no lo consideran así (pero es de recordar que las respuestas medianas son mayoría) .

En relación a la experticia como un rasgo de profesionalidad, se buscó indagar cómo creen las alumnas que los docentes de otras áreas ven al profesor en Ciencias de la Educación:

- Por su formación inicial, la mitad de las respuestas revelan que el profesor tiene un reconocimiento **mediano** por parte de sus pares de otras áreas de formación. De la otra mitad de respuestas , 13 creen que los otros profesores (de otras áreas) ven al docente de Ciencias de la Educación como un experto según sus conocimientos y saberes específicos adquiridos en la carrera, mientras que 5 respuestas no lo consideran así.
- Por su práctica profesional- laboral especializada, el 65 % de las alumnas considera que el profesor de Ciencias de la Educación es visto *medianamente como un experto*. Del resto, 9 alumnas (25%) afirman que es apreciado como *un experto*, mientras que 3 (9%) consideran que por su práctica profesional el profesor *no es considerado en su práctica profesional- laboral como un especialista o un experto*.
- Por su perfeccionamiento de postgrado: En este ítem las respuestas se concentran más en verlo **positivamente** al docente como un experto ( 57 %), constituyendo las alumnas que piensan que el reconocimiento es mediano el segundo lugar en frecuencia (37 %). Quienes creen que no son vistos como expertos en este rubro conforman el 6 % del grupo.

Por lo general, quienes NO lo ven como experto son muy pocos.

Quienes Si lo ven como expertos, ponen el acento sobre todo en la instancia de perfeccionamiento profesional de postgrado como la que marca la diferencia con los otros rubros.

La *valoración social* constituye otro indicador importante en la consideración de la profesionalidad. Frente a la necesidad de indagar la apreciación social que las alumnas creen que hay *sobre la disciplina*, se pregunta explícitamente sobre las Ciencias de la Educación. Pero es necesario aclarar que las respuestas obtenidas por lo general aluden al “profesor”, al “ejercicio profesional”, a la “carrera”, a la “docencia” y a la “educación” en general.

No hay ninguna respuesta que considere que, socialmente, haya una “muy alta valoración” de las Ciencias de la Educación.

- La respuesta más frecuente ( el 78 %) alude a que las Ciencias de la Educación son valoradas “**medianamente**” ( con explicaciones que apuntan sobre todo a un desconocimiento por parte de “la sociedad”, a una “falta de información ” que no permite “inversión” y que repercute en la “remuneración” insuficiente)
- Un 25,9% de las alumnas creen que el reconocimiento social de las Ciencias de la Educación es **bajo** (con fundamentaciones muy similares a las citadas anteriormente para la valoración “mediana”)
- Como una “**muy baja**” valoración, las respuestas constituyen un 17 %, acotando que ello es así por “falta de un objeto de estudio definido”, por “falta de especialización” y por “desconocimiento social”
- Quienes creen que las Ciencias de la Educación tienen un **alto** reconocimiento social (4 respuestas, que representan un 11,4%) aportan fundamentaciones que aluden al “profesional”, a la “carrera” y al “campo disciplinar” de las Ciencias de la Educación
- También son 3 las respuestas que dicen **desconocer** cual es el reconocimiento social de las Ciencias de la Educación, aportando, también en este caso, explicaciones que confunden pues – por

ejemplo- hacen sinonimia entre docencia (magisterio) y Ciencias de la Educación.

Se solicitó también en el cuestionario, que se den respuestas que aporten una *valoración personal*, pero en este caso, *del quehacer profesional* del profesor en Ciencias de la Educación.

Hay una consideración muy pareja entre quienes valoran como “muy alta”, “alta” y “mediana” la práctica laboral del profesor, constituyendo, cada rango la tercera parte del total. No hay quienes adjudiquen al quehacer profesional una valoración “baja” ni “muy baja”.

Respecto de la *autoridad social* del profesor en Ciencias de la Educación, ésto es de la capacidad de incidencia social que se considera que este profesional tiene, las respuestas que se obtienen advierten lo siguiente:

Hay una idea de autoridad (representada por las respuestas de un 57% de alumnas), en el sentido de reconocer capacidad de incidencia social del profesor (aún cuando hay una confusión en las respuestas pues se alude a “la educación” y no “al profesor de Ciencias de la Educación”, tal como se consigna en la pregunta). Nótese que más de la mitad de los alumnos así lo afirman, respondiendo esa autoridad al “compromiso ético y social”, a la “incidencia en las personas y valores” y por el hecho de ser un “agente social”.

También es importante ver que una tercera parte de los alumnos consideran que la incidencia social de los profesores es relativa (a veces) debido, sobre todo, al “condicionamiento del contexto”.

Son muy pocos (0,85%) los que no le reconocen autoridad alguna al profesor en Ciencias de la Educación en cuanto a su incidencia social, debido sobre todo a que “el contexto social determina y condiciona” la posibilidad que así lo haga.

Respecto de la *retribución económica* que tiene el profesor en Ciencias de la Educación como un indicador más que permita advertir una visión ampliatoria de la profesionalidad, la opción “regular” es la más considerada, constituyendo la opinión del 54% de los alumnos.

El 20% opina que el profesor tiene una “buena” retribución, mientras que el 25,7% considera que es definitivamente “mala”, no habiendo ninguna consideración respecto de una remuneración “excelente” ni “muy buena”

## **→ B) DEL CUESTIONARIO DE LOS PROFESORES ( CP)**

Poder conocer y describir cuáles son las representaciones iniciales sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación desde la perspectiva de los alumnos del Profesorado, nos llevó a indagar no sólo en las concepciones, opiniones, valoraciones e ideas que éstos construyeron previo a su inscripción en el 5º año de la carrera ( y particularmente en el Taller IV o de Residencia), sino que además, nos indujo a indagar en las concepciones, opiniones, valoraciones e ideas que tenían los docentes responsables y adscriptos de este Taller IV sobre lo que es su propio campo profesional.

El primer análisis de las respuestas del cuestionario de los profesores, durante la fase pre-activa de este estudio exploratorio, permitió alumbrar la caracterización del campo profesional según los ámbitos de análisis considerados provisoriamente de antemano, para llevar luego a una posterior profundización e interpretación en próximas fases eminentemente cualitativas.

El equipo docente del Taller IV estuvo conformado -durante el período lectivo 2001 - por 6 profesores en total, de los cuales 3 pertenecían a la planta docente a la que accedieron por concurso ordinario de antecedentes y oposición (1 como profesora adjunta a cargo de la coordinación, 1 como jefe de trabajos prácticos y 1 como auxiliar docente) y 3 adscriptos en calidad de ad-honorem.

Todos los profesores del equipo se titularon en la Universidad Nacional de Salta como Profesores en Ciencias de la Educación.

En este primer análisis que a continuación se hace del cuestionario de los profesores (CP), es necesario destacar que los ámbitos de indagación no se corresponden totalmente a los previstos en el cuestionario de las alumnas (CA). Se eliminaron los dos primeros (datos filiatorios personales y los correspondientes



a las cuestiones personales de elección y acceso profesional), y se decidió tomar en consideración los referidos a:

Cuadro N° 15: Ámbitos de análisis del cuestionario de profesores

AMBITOS DE ANALISIS	INDICADORES	N° PREGUNTAS
<b>C) Acerca del campo profesional (desde lo instituido y regulado)</b>	- Incumbencias : según Res. MCE	12
	- Perfil y alcance del título (según Plan Est.85) : acreditación según formación inicial	13
	- Marco "regulatorio" profesional	14
<b>D) Cuestiones sobre el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación</b>	- Objeto de estudio de las CE	15
	- Estatuto del corpus de CE	16
<b>E) Acerca del conocimiento profesional de los profesores de Ciencias de la Educación</b>	- conocimientos prácticos que "debe" tener el profesor en CE	17
	- formación inicial en la carrera	18
<b>F) Cuestiones del contexto socio-cultural del ejercicio profesional</b>	-perspectiva laboral y conocimiento de la nueva cultura laboral : exigencias	19-20
	-condiciones relacionadas a la salida laboral	21
<b>G) Profesionalidad</b>	- ¿tipo de profesional ?	22
	- "control" del ejercicio profesional :autonomía	23
	-Ejercicio liberal/dependiente : autonomía	24
	-experticia en su campo : corpus de saberes y prácticas muy especializado	25
	-prestigio o estatus social del quehacer profesional	26-27
	*autoridad (o capacidad de incidencia social)	28

### ❖ Conocimiento de lo instituido y regulado

El primer ámbito de análisis del cuestionario de los profesores se relaciona con el **conocimiento de las incumbencias y del perfil profesional**, como así también de lo **instituido y regulado** en la profesión y en el quehacer profesional (ámbito **C**).

A partir del análisis de las respuestas de los docentes de Taller, referidas a las incumbencias profesionales que el Plan '85 contempla para los futuros profesores de Ciencias de la Educación, se percibe el campo "permitido" (o instituido no sólo desde la universidad sino también desde el Estado) relacionado

con la “docencia”, tanto en el ámbito de la educación formal ( por opinión unánime) como no formal (la tercera parte del grupo).

Para la educación formal, otras funciones del profesor habilitadas desde el Plan ´85, aparte de

- La *docencia* (que es consensuada por todos los profesores) son:
- *asesoramiento* (4 respuestas)
- *planificación y diseño curricular* (3 respuestas)
- *elaboración y evaluación de proyectos y gestión* (2 respuestas).
- con mucho menos consenso, casi diríamos con respuestas aisladas, los docentes de Taller reconocen a *la orientación y tutoría* como una de las funciones propias del profesor en Ciencias de la Educación.

En el ámbito no formal, las incumbencias más reconocidas son:

- *asesoramiento* (con 4 respuestas)
- *docencia, planificación y diseño curricular, elaboración y evaluación de proyectos; y coordinación* ( con 2 respuestas cada una)
- y aisladamente se mencionan *investigación, animación socio-cultural y promoción social*.

Cuando se menciona la *coordinación* para los ámbitos formal y no formal no se especifican ni se agregan referencias, como si fuera una función que “transversaliza” la incumbencia profesional. Se consideró en este ítem a la *coordinación* asociada a la función de *gestión*.

A partir de ubicar las respuestas en el ámbito de la educación informal, se reconoce a la:

- *animación socio-cultural* y a la *organización de acciones comunitarias* como una de las incumbencias propias del profesor en Ciencias de la Educación (con 2 respuestas cada una)
- mencionándose aisladamente la *coordinación, investigación, organización comunitaria* y *asesoramiento en medios masivos de comunicación*
- Llama la atención que la *investigación* no haya sido mencionada como función propia del profesor en Ciencias de la Educación para la educación formal y que sólo haya sido mencionada por uno de los docentes para el ámbito no formal e informal

En relación al *perfil propuesto por el Plan 1985*, y al conocimiento que de éste tienen los docentes, se mencionan una serie de habilidades y conocimientos que contribuyen a perfilar al profesor que se gradúa con este plan de estudios:

- *conocedor de marcos teóricos y metodológicos*
- *reflexivo*
- poseedor de destrezas profesionales como *planificar, coordinar, orientar, evaluar, diseñar* y *manejar tecnologías*.

De los 6 profesores encuestados 2 no responden, manifestando que no lo hacen por **desconocer** el plan de estudios, lo que llama la atención pues su vinculación con el Plan 1985 es doble: como profesor, y como ex-alumno graduado y formado por ese plan.

Completando el panorama del *campo desde lo instituido*, hay opiniones contradictorias en el equipo docente respecto de si el ejercicio profesional está regulado externamente. La mitad de los docentes considera que es el Ministerio de Educación, a través de sus diferentes organismos, quien regula el desempeño del profesor en Ciencias de la Educación. Para otros, no existe regulación ni supervisión alguna, desde el momento en que no hay una Asociación Profesional

que nucleee al colectivo, ni una Ley que legisle su ejercicio. Sólo una respuesta aislada considera que el gremio docente es quien controla o regula el desempeño profesional.

#### ❖ **Conocimiento del campo disciplinar**

Las respuestas analizadas en el ámbito **D**, permitieron percibir la consideración unánime de los docentes respecto del objeto de las Ciencias de la Educación: la *educación como práctica social*, reconociendo a la *educación* (en general) y a la *formación* como la opción de segunda elección.

También perciben como objeto de las Ciencias de la Educación a los *procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación didáctica* y a la *acción pedagógica*, pero en solo dos respuestas.

Al ser respuestas a preguntas cerradas, es importante ver además cuáles son las opciones que no fueron seleccionadas en ninguna oportunidad. No fueron elegidas las opciones de *método* ni de *transmisión del contenido*.

En cuanto al estatuto del corpus, la mayoría de los docentes ven a las Ciencias de la Educación como una *praxis* y como una *ciencia social* (correlacionando en la fundamentación, con la visión del objeto *práctica social*). La mitad de las respuestas alude a considerar a las Ciencias de la Educación como un *conjunto de ciencias*, como una *ciencia humana* y como una *interdisciplina* sin que haya habido nadie que afirme que constituyen lisa y llanamente una *ciencia*.

#### ❖ **El conocimiento profesional**

Situadas las respuestas de los docentes, desde las expectativas de conocimientos que son necesarios para el desempeño del profesor de Ciencias de la Educación, éstas aluden a un repertorio de saberes que abarcan:

- ✓ “lo **técnico- metodológico**” planificar, diseñar, evaluar, conducir, seleccionar estrategias de enseñanza, proyectar, elaborar y evaluar

proyectos, coordinar y conducir, evaluar, diagnosticar, asesorar, manejar herramientas metodológicas, procesar información

✓ lo “**actitudinal**” “ser” crítico, “ser” reflexivo, tener una actitud de respeto hacia los demás, ser un profesional reflexivo de su propia práctica, tener una actitud comprensiva hacia la realidad y ser intérprete de la misma

✓ lo “**relacional**”: saber conducir y coordinar grupos, saber comunicarse, saber relacionarse, saber tratar a los demás

✓ lo “**teórico- instrumental**” : conocer de informática, saber sobre dinámica de grupos, de organización escolar y de normativas.

Aún cuando las respuestas del cuestionario son abiertas en este ítem, fue posible realizar el siguiente cuadro, en el que se visualizan los saberes y destrezas profesionales mencionados como constitutivos del conocimiento del profesor en Ciencias de la Educación.

Cuadro nº 16: El conocimiento profesional, según los profesores

Lo técnico-metodológico	Lo teórico-instrumental	Lo relacional	Lo actitudinal
-Coordinar -Planificar -Elaborar y evaluar proyectos -Diagnosticar y evaluar institucionalmente -Seleccionar estrategias de enseñanza -Conducir -Evaluar -Hacer gestión -Asesorar -“Manejar” herramientas metodológicas -Procesar información -Contrastar -Comparar -Analizar -Criticar	Conocer: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Normativas</li> <li>➢ Informática</li> </ul>	Saber: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tratar” a los demás</li> <li>- Coordinar grupos</li> </ul>	-Reflexionar sobre su propio desempeño -Estudiar y actualizarse -Respetar a los demás

El énfasis de las respuestas puesto en todos aquellos saberes y destrezas relacionados con lo que en un primer momento se catalogó como *lo técnico-*

*metodológico*, permitió advertir la asimetría con otros saberes, relacionados con *lo actitudinal*, *lo relacional* y fundamentalmente con lo *teórico- instrumental*. Si bien la amplitud y apertura de las respuestas no permite afirmar que los saberes más mencionados (*los técnico-metodológicos*) sean los sustantivos del conocimiento profesional, es necesario tener en cuenta que *lo teórico instrumental* es un aspecto muy poco considerado por los profesores del Taller IV.

Relacionando esta respuesta de los docentes, con lo que dicen acerca del momento o de las instancias en que este conocimiento profesional se adquiere, se percibe que para ellos el proceso de socialización profesional es amplio y que abarca prácticamente todas las instancias de la formación (internas a la formación inicial, y posteriores a ella). Pero es llamativo que no se considere al ciclo troncal ni a las prácticas de las asignaturas en general, como instancias *generadoras o favorecedoras de aprendizaje de estos conocimientos prácticos*.

Es el Taller IV la instancia de socialización profesional más elegida y considerada casi unánimemente por los docentes del equipo.

#### ❖ **El contexto socio-cultural del ejercicio profesional**

Este ámbito de análisis corresponde a la nomenclatura **F** en el cuestionario de los profesores. Incluye para este colectivo las respuestas relacionadas con el conocimiento de las condiciones laborales y con la percepción de las demandas profesionales en el contexto provincial - tanto actuales como prospectivas.

Para la mitad del equipo de Taller, la demanda laboral actual para el profesor en Ciencias de la Educación, constituye una percepción negativa, considerando que es inexistente en cualquier ámbito, sea formal o no formal.

De aquellos que consideran que hay cierta demanda (la otra mitad del equipo docente), la concentran en:

- *docencia*
- *formación de formadores*

- en *coordinación* (se sobreentiende que está asociado a *gestión*, aunque no se lo haya explicitado en las respuestas)
- y en *asesoramiento* para la educación formal.

Para el ámbito no formal, la demanda actual es en:

- *coordinación*
- *gerenciamiento social*
- y en *asesoramiento de proyectos*

La *coordinación* es la función que se repite para todos los ámbitos (formal, no formal e informal), pero es necesario aclarar que ninguna de las otras funciones mencionadas han sido elegidas más de una vez.

Salvo la *coordinación* no hay alguna otra consideración respecto de la educación informal.

Respecto de la perspectiva laboral para el futuro, la mayoría de los docentes consideran que es “*mala*”, reafirmando su respuesta a través de una fundamentación que alude a la falta de “empleo” para el profesorado y a la sobreoferta de egresados.

Esto coincide con la consideración anterior que hacen la mitad de los profesores, cuando dicen que no hay demanda para la inserción laboral del profesor en Ciencias de la Educación.

En relación a la formación inicial o de grado frente a las demandas socio-profesionales, no hay quien considere que el plan 85 satisfaga los nuevos requerimientos sociales, y en estas respuestas negativas llama la atención que se hable de “carrera teórica”, cuando explícitamente se pregunta sobre la efectividad del plan y no de la carrera en sí.

Entre las fundamentaciones al por qué el Plan '85 no forma a los futuros profesores satisfactoriamente en relación a los requerimientos sociales (4 respuestas), se consignan opiniones muy diversas que se refieren a “limitaciones instrumentales y socio-económicas” del plan 85; a su “incapacidad de formar profesionales críticos”; a que la “carrera es muy teórica”; a la “competitividad

salvaje” del mercado laboral; a los “cambios tecnológicos vertiginosos” y a la “movilidad social”.

Quienes consideran que el Plan '85 satisface “medianamente” las exigencias y demandas sociales (2 respuestas) proporcionan una justificación que permite apreciar algunos de los aspectos favorables del plan de estudios de formación, como los relacionados con la “capacitación, docencia, asesoramiento y lo referente a los medios de comunicación”; a la “tecnología educativa, educación a distancia, planeamiento estratégico, coordinación y evaluación institucional, investigación educativa, orientación educacional y laboral y la integración educativa”.

#### ❖ **La profesionalidad**

Este ámbito de análisis **(G)** incluye una serie de indicadores establecidos previamente para el cuestionario, tanto de alumnas como de profesores. Las respuestas relacionadas con las condiciones de autonomía profesional, con la capacidad de incidencia del profesor en Ciencias de la Educación, con su experticia, su retribución y con las apreciaciones generales acerca de cómo es considerado el profesor y la profesión tanto desde una valoración personal como de la atribuida socialmente, son aquellas que componen este amplio ítem.

¿Cómo es considerado el profesor en Ciencias de la Educación, desde la perspectiva de los docentes de Taller IV?.

➤ Mayoritariamente (con 4 respuestas) es visto como un “profesional” (por su formación, por la especificidad de su área y por la capacidad de afrontar su ejercicio)

➤ y también como un “agente de cambio social” (sobre todo viéndolo desde la perspectiva de un deseo más que desde una realidad, según lo explicitan)

➤ También es considerado, por la mitad del equipo docente, como un “intelectual crítico” (por su formación teórico-crítica),



➤ y en menor escala (con 2 respuestas) es visto como un “técnico”, un “trabajador social”, un “trabajador de la enseñanza”, un “especialista” y un “burócrata”. Al respecto de esta última categoría llama la atención que se lo mencione así fundamentando que se debe a su formación, cuando mayoritariamente y en forma simultánea se lo percibe como “profesional”.

➤ Como opciones aisladas, se lo ve al profesor en Ciencias de la Educación como un “experto”, un “semi-profesional” (en relación a la autonomía), un “investigador”, como un “analista” y un “coordinador de equipos interdisciplinarios”, con lo que se completa una visión de opciones múltiples.

En cuanto a la consideración de la autonomía del ejercicio profesional del profesor en Ciencias de la Educación, relacionada con la toma de decisiones en su práctica ( tanto desde el punto de vista técnico como social) todos los docentes de Taller consideran que la “autonomía” es muy relativa: no mencionan ninguna razón de peso para adjudicársela abiertamente, como así tampoco consideran que sean reconocidos por su responsabilidad social.

Curiosamente, cuando la pregunta es más directa, más de la mitad del equipo docente ven al profesor en Ciencias de la Educación “medianamente independiente”, dos lo ven sin autonomía y uno arriesga a considerarlo como autónomo. Salvo los que le niegan la condición de autonomía (porque están condicionados por la institución de pertenencia, según explicitan) los demás no fundamentan su respuesta.

Otra dimensión de la profesionalidad es la *experticia profesional*. Situados desde la perspectiva de otros profesionales, la mitad de los docentes de taller creen que los profesores de Ciencias de la Educación:

- “no son expertos” (por descrédito, porque saben poco de todo y mucho de nada, o por falta de ética profesional).
- Una de las respuestas del equipo considera que el profesor es “medianamente” un experto,

- y dos apuntan definitivamente a que el profesor es un experto aunque no lo fundamenten.

En cuanto a cómo creen los docentes de taller que es la valoración que socialmente se tiene de las Ciencias de la Educación, las respuestas evidencian cierta confusión pues han tomado al ejercicio profesional y en otros casos al mismo profesional, como objeto de la valoración. De todas maneras es de destacar que no hay estimaciones positivas, ya que se habla de valoraciones “mediana”, “baja” y “muy baja”, desconociendo la valoración de “alta” y “muy alta”.

Para complementar esta visión, los docentes aportan su propia valoración personal, pero esta vez en relación al ejercicio profesional, y las respuestas se concentran en “alta” y “mediana”, habiendo solo una opción para “baja”, y ninguna para los extremos de “muy alta” y “muy baja”, lo que permite ver que para los docentes de Taller IV no hay una valoración muy positiva o muy negativa –en términos absolutos- sobre el quehacer profesional.

Mientras la valoración social de las Ciencias de la Educación es muy baja (por desprestigio, por falta de reconocimiento) según mencionan los docentes, no hay una valoración negativa personal del quehacer profesional. Por el contrario, optan por considerarlo como alto, aunque hay que destacar que no se puede hacer una relación directa entre la valoración disciplinar y la valoración que se hace de lo profesional. No obstante surge que:

- nadie elige una muy alta valoración de la profesión desde lo personal.
- si bien se considera que no hay una valoración social alta de las Ciencias de la Educación, la opción mas elegida desde la valoración personal del quehacer del profesor, es justamente la alta.
- mientras se considera (2) que la valoración social de las CE es muy baja (por desprestigio, por falta de reconocimiento), nadie opta por esa misma valoración personal sobre el quehacer profesional.

Teniendo en cuenta otra de las dimensiones de profesionalidad, como es la *autoridad del profesor y su incidencia en la resolución de problemas sociales trascendentes*, la mayoría de los docentes del equipo de taller cree que:

- sólo a veces el profesor puede incidir socialmente, adjudicando la responsabilidad de ello: “a cuestiones externas, como la falta de oportunidades o la posición social” y a “cuestiones internas al campo profesional como lo es la formación inicial y la mediocridad en el desempeño de la profesión”.

La profesionalidad, a partir de sus diferentes indicadores, advierte una concepción y valoración por parte de las alumnas que no es consensuada ni unívoca. Se presentan en este sentido contradicciones entre las apreciaciones atribuidas socialmente a la profesión y las que se explicitan como propias, que serán consideradas en el próximo nivel de análisis.

### → DE LA PROPUESTA 2001 DEL TALLER IV

En la propuesta 2001 se habla del Taller como una unidad que abarca la docencia e investigación y la residencia, en un ámbito complejo donde se intenta “integrar la teoría y la práctica, la investigación y la acción, propiciando la reflexión desde una perspectiva comprensiva y prospectiva, que posibilite una intervención profesional y comprometida”.

Las actividades que en él se desarrollan, están previstas para el presente año lectivo en dos cuatrimestres que comprenden cinco momentos :

- **Primer momento** : de preparación, análisis de oferta de prácticas, somera indagación sobre sus posibilidades y viabilidad; consulta bibliográfica, lectura y reflexión sobre los trabajos finales de alumnos ya egresados
- **Segundo momento** : Ingreso a la institución, en la que se requiere una permanencia de por lo menos dos días a la semana, en horario completo, durante dos meses. En esta instancia está previsto : observación institucional, indagación sobre normativas, proyecto educativo y curricular, documentación, análisis organizacional y administrativo, vinculación de la institución con el contexto, además de entrevistas y observación de la vida cotidiana, de las relaciones, espacios informales y reuniones.

Para acceder al tercer momento es imprescindible elaborar un pre-informe institucional grupal, considerando datos relevados y análisis e interpretación de los mismos.

- **Tercer momento** : En esta instancia se prevé la elaboración (grupal ) de “una propuesta de intervención ( institucional, áulica o extra - áulica) en la que conste una observación y registro de datos del grupo de destinatarios de la acción prevista ; fundamentación teórico - metodológica ; propósitos ;

estrategias de acción y tareas alternativas ; contenidos y/o temáticas a abordar ; tiempo ; recursos ; criterios e instrumentos de evaluación”. Sólo si esta actividad está revisada y aprobada por el equipo docente, se podrá pasar al cuarto momento.

- **Cuarto momento** : “De la intervención in situ” o de implementación de la acción prevista, en la que cada residente es acompañado por un par , que realizará registros a lo largo de esta instancia. Durante la implementación de la propuesta, un docente irá acompañando al grupo, y al concluir las distintas instancias se desarrollará la hetero y autoevaluación en la que se integrará el residente, el par que acompañó la experiencia y el profesor responsable del grupo. A su finalización, y en un plazo no mayor de 15 días, cada grupo de residentes elaborará un breve informe dirigido a las autoridades de la institución en la que participaron “detallando las acciones realizadas - logros y dificultades - y una reflexión sobre el posible impacto de las mismas en el proceso formativo profesional”, siendo evaluado por el docente coordinador del grupo.
- **Quinto momento** : “de la evaluación”. Esta instancia tiene prevista una “hetero y auto evaluación del desempeño de cada uno de los responsables de la propuesta de intervención. Con ella se elevará un informe de análisis y reflexión de los diferentes momentos que implicaron la intervención de su práctica en el campo formal . A posteriori, cada residente elaborará y presentará su Trabajo Final.

Cuadro n° 17: Estructura de categorías extraída de la Propuesta 2001 de Taller (LU)

Categorías	Sub-categorías	
FOG°	T-IV	Taller-IV
FOG°	T-P	Teoría Práctica
FOG°	PpP	Prácticas Pre-Profesionales
FOG°	QPpP	Requisitos y Actividades que incluyen las Prácticas Pre-profesionales
FOG°	APpP	El alumno practicante
DAD	dzp	El conocimiento profesional

La propuesta anual de Taller IV es presentada ante la Escuela de Ciencias de la Educación en Abril de 2001, y simultáneamente es puesta en conocimiento de las alumnas en reunión de Taller.

En ella se explicita lo que el equipo de Taller entiende por las prácticas pre-profesionales, los requisitos y las actividades que ellas incluyen, las expectativas hacia los alumnos de la residencia y los propósitos del Taller en esta instancia de formación inicial o de grado.

Según la propuesta, el **Taller IV** es el lugar previsto “en el plan 1985...para que los alumnos ensayen diferentes prácticas profesionales”, posibilitando “una intervención profesional y comprometida”.

El Taller está subdividido en dos partes: a) de docencia e investigación; y b) de residencia. Está considerado como un ámbito complejo de integración teoría-práctica y de investigación – acción que propicia la reflexión desde una perspectiva comprensiva y prospectiva. (LU: 7 a 14).

Desde la perspectiva de la propuesta, el inicio del Taller se anticipa como un “período confuso y tensionante, donde convergen miedos y deseos, saberes y dudas en la preparación para la acción” (LU: 63 –65), pero que, a partir de la reflexión desde una teoría comprensiva de la práctica, favorecerá la capitalización de su recorrido “como un bagaje teórico experiencial” (LU 31-33).

El concepto subyacente en la relación *teoría – práctica* permite apreciar la prevalencia de una “teoría comprensiva de la práctica” superadora, en principio, de una concepción de racionalidad técnica, y de una práctica considerada en “vacío” (LU:44-46)

Respecto de las *prácticas pre-profesionales*, éstas son propuestas como una posibilidad:

- Transformadora, por constituirse en una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad como del cambio social (LU:20, 21)

- de construcción de sentido y significado
- de posicionamiento en la vida social y profesional
- de “encarnar” en la acción todo lo aprendido en la carrera. (LU: 15 a 21)
- de “ensayo” de prácticas (LU 7 a 9), y como la oportunidad de “poner a prueba las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades” (LU 45-47)
- de comprensión de la complejidad de la profesión elegida (LU: 47)

Las prácticas pre- profesionales son categorizadas –provisoriamente- como convencionales y no convencionales , obedeciendo esta denominación a los campos de actuación e intervención en relación a las demandas emergentes en el contexto educativo y social. Esta categorización es justificada, desde la propuesta, por la modificación que históricamente ha experimentado el campo de las Ciencias de la Educación, en el que resulta insuficiente la clásica división entre ámbitos formales y no formales.

Las prácticas pre-profesionales tienen una serie de *requisitos* para poder ser realizadas por los alumnos. Y junto con la mención de esos requerimientos se explicitan las *actividades* que se incluyen en estas prácticas:

- Confección de un *Diario de Campo*, con el registro “ de los aspectos significativos de las prácticas, de las reuniones y del proceso que cada uno siente y puede reflexionar” (LU:33-35)
- Lectura y reflexión sobre Trabajos Finales de los alumnos ya graduados
- Observación y permanencia institucional, con su correspondiente informe
- Elaboración de una propuesta de intervención
- Experiencia de *Práctica o Residencia*
- Informe de análisis y reflexión sobre la intervención
- Producción de un Informe expresado en un *Trabajo Final*

El *conocimiento profesional* está indirectamente derivado cuando en la propuesta se dice: “se ensayarán distintas competencias profesionales, tales como: enseñar, capacitar, organizar, diseñar y/o implementar y/o evaluar proyectos en los medios de comunicación, en instituciones públicas y privadas: asesorar, investigar, coordinar grupos y trabajos comunitarios, etc” (LU 52 a 55). De aquí se infiere la concepción de las “competencias profesionales” a las que directamente se asocian con conocimientos y saberes técnico- metodológicos, contextualizándolas y situándolas en ámbitos formales y no-formales de desempeño profesional.



## **A. ESTUDIO EXTENSIVO EXPLORATORIO**

### **Fase pre-activa del Taller IV**

#### **2.3.1.b.- SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS**

### **RELACIÓN ENTRE LOS CUESTIONARIOS DE LAS ALUMNAS Y DEL EQUIPO DE PROFESORES, Y LA PROPUESTA ´ 01 DE TALLER IV (CA-CP-LU)**

#### **Introducción**

En el apartado anterior se desarrolló el primer nivel de análisis de cada uno de los instrumentos utilizados en la fase extensiva: cuestionario a alumnos (CA), cuestionario a docentes (CP) y análisis de documento (LU), realizado con una intencionalidad descriptiva.

Este primer nivel de análisis permitió tener una mirada panorámica acerca de las representaciones previas sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación que los alumnos inscriptos en el Taller IV y sus profesores, tenían respecto de los ámbitos de análisis establecidos provisoria y previamente.

El sistema de categorías compartido en este segundo nivel de análisis permitió establecer relaciones entre cada una de ellas:

- ❖ *Cuestiones personales relativas a la elección de la carrera*
- ❖ *Conocimiento de lo instituido y lo regulado*
- ❖ *Campo disciplinar de las Ciencias de la Educación*
- ❖ *Cuestiones relativas al conocimiento del contexto profesional y laboral*
- ❖ *Valoración de la formación de grado*
- ❖ *Profesionalidad*

El posterior análisis comparativo entre el cuestionario aplicado a las alumnas y el aplicado a los docentes del equipo de Taller al inicio del año académico, se hizo en base a los ítems establecidos precedentemente, con la intención de que permita ver los nudos convergentes y divergentes de las concepciones, apreciaciones, opiniones, creencias e ideas de ambos colectivos. Pero es necesario tener en claro que el eje de la exploración durante este estudio extensivo se centró en un primer momento en las respuestas de las alumnas.

A continuación, esta fase extensiva integró el análisis del documento Propuesta 2001 que sobre el Taller IV desarrollaron los docentes responsables al inicio del año. Se tomó esta decisión por considerar que la “vista previa” y panorámica acerca de las representaciones iniciales de los alumnos sobre el campo profesional de Ciencias de la Educación debía ser lo suficientemente amplia como para incluir la perspectiva de todas las alumnas, de la totalidad de los profesores del equipo, y también lo plasmado por éstos en la propuesta 2001 de Taller.

El análisis de las categorías que fueron emergiendo en los distintos instrumentos, desde la mirada de las alumnas y desde la mirada de los docentes permitió establecer las siguientes relaciones intracategoriales:

**Cuadro nº 18: Relación intercategorial entre los instrumentos del estudio exploratorio- extensivo**

	<i>CA Cuestionario Alumnas</i>	<i>CP Cuestionario Profesores</i>	<i>LU Propuesta 2001 de taller IV</i>
EC Cuestiones personales de la elección	MEC: Motivos de elección ACC: Acceso y trayectoria en la carrera IPp: Imágenes profesionales previas Ifp: Proyección de imagen profesional futura EXL: Experiencia laboral		
CIR Conocimiento de lo instituido y lo regulado	ciN.i: Conocimiento de las incumbencias profesionales ciN.p: Conocimiento del perfil profesional del Plan 1985 CRC: conocimiento de la regulación profesional		
CD El campo disciplinar	OCE: Objeto de estudio de las CE ECCE: Estatuto científico	OCE ECCE	

XEP Conocimiento del contexto laboral	PVL: Perspectiva laboral	PVL	
	XFP: Expectativas e intención de futuro profesional	XFP	
DAD	TIP: Las funciones del profesor en Ciencias de la Educación	TIP	
	AUT: Autonomía profesional		
	EXA: Experticia		
	VALS: Valoración atribuida a lo social	VALS	
	AUS: Autoridad social	AUS	
	Dzp: El conocimiento profesional	dzp	dzp
FOG° Valoración de la formación inicial	PL'85: Conocimiento del Plan 1985	PI'85	
			T-IV: Valoración del Taller IV
PpP Las prácticas profesionales			T-P: Teoría - Práctica
			QPpP: Descripción y Expectativas
			AppP: El alumno de las prácticas

Nótese que la correspondencia entre las categorías emergentes de los distintos instrumentos no fue constante, en el sentido de que no todas se presentaron- simultáneamente- en el cuadro. Ocurrió sobre todo con el documento Propuesta 2001, en cuyo análisis surgieron datos complementarios referidos más bien a lo relacionado con las prácticas pre-profesionales, al conocimiento profesional y los requisitos y objetivos del Taller IV, con su normativa de cursado y promoción. Su inclusión en el análisis de esta fase exploratoria permitió entrever un punto de partida situacional y “formalizado”, anticipatorio de una “autorización” legitimada por el equipo docente del Taller y por la Coordinación de la Escuela de Ciencias de la Educación que lo revalida.

De allí que, en esta fase preactiva del estudio exploratorio, se tomó la decisión de integrar el análisis de las relaciones intracategoriales con un posterior análisis de las relaciones intercategoriales para permitir una visión más integrada y complementaria.

## **A.1.- ANÁLISIS INTRACATEGORIAL DE LA FASE PRE ACTIVA**

### **❖ Cuestiones personales de la elección de la carrera**

En esta fase exploratoria la unidad de análisis relacionada con las cuestiones personales que intervinieron en la elección y la toma de decisión para inscribirse en el Profesorado en Ciencias de la Educación sólo es tomada desde los cuestionarios de las alumnas.

Completan esta categoría todos los datos de identificación personal relacionados con la edad, género, itinerarios de formación y experiencia laboral de las alumnas, las imágenes e informaciones previas, los motivos explícitos de elección y las expectativas profesionales de inserción laboral.

El perfil del grupo de alumnos que en el período lectivo 2001 cursa el 5º año del Profesorado de Ciencias de la Educación está conformado por 35 estudiantes, siendo en su totalidad mujeres cuyas edades oscilan entre los 21 y los 47 años.

Hay una procedencia mayoritaria de estudios secundarios relacionados al área de la docencia, desde el momento que mas de la mitad de las alumnas provienen del bachillerato con orientación docente . La fecha de egreso del secundario de la mayor parte de las alumnas se concentra entre 1991 y 1996 , no obstante es necesario destacar que la primer egresada del nivel medio data del año 1971 y la última del año 1997.

La mitad del grupo registró su inscripción en otras carreras de nivel superior (universitario y no universitario), con anterioridad al ingreso al Profesorado en Ciencias de la Educación, lo que permite afirmar que haber elegido Ciencias de la Educación constituye su segunda elección de carrera. De esta mitad, casi todas provienen de carreras relacionadas a la docencia (Profesorado en EGB, en Nivel Inicial y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en

Psicopedagogía Institucional). Entre las inscripciones a otras carreras de nivel universitario, no relacionadas con la docencia, se destacan como elecciones únicas, las registradas en Medicina, Abogacía e Ingeniería Agronómica.

En 1996 y 1997 ingresaron a la carrera 26 de las 35 alumnas encuestadas, lo que permite percibir que éstas están cursando la carrera en los años que relativamente se prevé para hacerlo. No obstante, se advierte que en 5° año del Profesorado hay actualmente alumnas que se inscribieron en 1990 y 1991, lo que muestra una permanencia de 11 y 12 años - respectivamente - de cursado.

No todas trabajan actualmente: sólo lo hace una tercera parte de el grupo, y de esta porción, la mayoría lo hace en relación a la docencia en distintos niveles educativos, con una antigüedad que oscila en una franja muy amplia: desde 1977 a 2001.

La elección de la carrera profesional es un proceso que implica la interacción de varios conjuntos de factores, de los cuales tomamos en este análisis los motivos e intereses de elección, las informaciones, imágenes e ideas previas y el conjunto de estimaciones que el sujeto realiza acerca de sus posibilidades de concretar sus preferencias.

Entre los **motivos de elección de la carrera**, la combinación de respuestas que concita mayor adhesión es el *interés por la docencia* y el *reconocimiento de que la carrera tiene un valor formativo y humano*.

Ambos motivos son los más elegidos, tanto aisladamente como en respuesta combinada. Casi la mitad de las alumnas eligieron el profesorado por su *interés por la docencia*, pero es necesario destacar también que para casi un tercio del grupo el *interés por la educación pero no por la docencia* constituye un motivo de elección de la carrera ampliamente señalado.

El *nivel de formación superior a la de los estudios terciarios*, y la *preparación profesional que proporciona* son respuestas muy citadas. La *falta de medios para cursar otros estudios* y el *no poder entrar a la carrera preferida*, constituyen también otros de los motivos de elección que son mencionados frecuentemente.

No se citan motivos como: el *prestigio social de la carrera, para llenar el tiempo libre, por falta de capacidad para cursar otra carrera o por considerarla una carrera fácil*, pero llama la atención que *por azar* fue una de las respuestas obtenidas.

Respecto de la información ( queda claro que no se habla de expectativas de información, sino de **información previa**) de que disponían las alumnas encuestadas antes de inscribirse en la carrera, el análisis de las respuestas por rubro evidencia:

- Sobre el Plan de estudios del Profesorado: se menciona haber tenido sólo una información básica sobre el *número de materias* y la *duración de la carrera* casi en la mitad de las alumnas, mencionando además conocer acerca del *sistema de correlatividades, la organización y estructura general del plan* y sus *incumbencias relacionadas a la enseñanza*. En general, las respuestas aluden a un conocimiento general e inespecífico en 6 oportunidades. Y son 3 las alumnas que reconocen no haber tenido *ninguna información* previa sobre el plan, antes de inscribirse en la carrera.
- Sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura: Una cuarta parte de las alumnas dicen no haber tenido *ninguna información* al momento de inscribirse en la carrera; otra cuarta parte conocía *algunos datos como el número de materias*. El resto de las alumnas manifiestan sólo haber conocido datos aislados como las *orientaciones* en la Licenciatura o el *requisito de tesis para terminar la carrera*. Sobre los Talleres: El 30% de las alumnas correlacionan la información previa que tenían sobre de los talleres con la idea de que *conllevar una práctica*; el 20% alude a la *inexistencia de cualquier tipo de información previa*, y más de un tercio del grupo mencionan que sólo conocían la cantidad o *número de talleres* en la carrera, o simplemente su *existencia*.
- Sobre las exigencias del Profesorado en aspectos teóricos: En este rubro, las alumnas que dicen *no haber tenido referencias previas sobre el nivel de*

*exigencias* en los aspectos teóricos, constituyen casi un 30 % del grupo total. Quienes dicen haber conocido acerca de *un alto nivel de exigencia* son 9 alumnas; un *muy alto nivel de exigencia*: 5; o de que la exigencia teórica demandada por el Profesorado *depende tanto del profesor como de cada alumno*: 7. Las alumnas que no contestan en este caso son 4.

- Sobre las exigencias de los Talleres: Quienes no tuvieron información previa sobre las *exigencias de los talleres* son un 29% del grupo. Para 5 alumnas, los talleres tenían *relación con una exigencia de dedicación y compromiso*, aludiendo a una *extensión al medio*. Las respuestas que consideran que la información previa sobre los talleres eran ser *relativamente exigentes*, corresponden a un 17% de las alumnas, mientras que el 20% tenía datos previos sobre los talleres como *muy exigentes*.
- Sobre las perspectivas laborales de la carrera: El 35% de las alumnas aluden , como perspectivas laborales conocidas previamente, a la *inserción de la carrera en el ámbito formal* y el 17% a *sólo en la docencia*. Manifiestan algunas alumnas (la sexta parte del grupo) que conocían que las perspectivas *eran pocas* (sin especificar cuáles) y hay 2 respuestas aisladas que dicen *muchas*. Algunas de las respuestas nos advierten que las perspectivas laborales que ya se conocían pertenecían no sólo al ámbito formal, sino también al *no formal* (5)

Es de destacar, a modo de síntesis, la pobreza de información que en general tienen las alumnas al momento de elegir la carrera profesional y de tomar la decisión de inscribirse.

Las funciones y actividades en las que las alumnas se “proyectan” o anticipan como **intención de futuro**, en un lapso de 5 años, recaen fundamentalmente en *la docencia* ( en la que se incluye la capacitación y el perfeccionamiento), y el contexto más elegido es el ámbito de la educación formal en sus distintos niveles de formación, tanto público como privado. Sólo un 17% del grupo de alumnas se anticipa en el ámbito no formal, trabajando en

órganos de gobierno, en organismos no gubernamentales, en empresas privadas o públicas de salud, de medios de comunicación y otras.

Las **funciones** anticipadas que se mencionan para un futuro personal próximo son, por orden de frecuencia:

- ✓ docencia, capacitación y perfeccionamiento
- ✓ asesoramiento educativo
- ✓ elaboración y evaluación de proyectos y programas educativos
- ✓ investigación
- ✓ planeamiento
- ✓ gestión
- ✓ orientación y tutoría
- ✓ animación en pedagogía social
- ✓ asesoramiento en organización empresarial
- ✓ educación especial y de adultos,
- ✓ micro- emprendimientos
- ✓ preceptoría.

Haciendo la relación entre las funciones y los contextos profesionales, se advierte mayor riqueza en el repertorio de actividades posibles, que de escenarios en donde proyectarlas.

También es necesario destacar que hay una diferencia entre las imágenes profesionales previas y la información inicial correspondiente al ingreso a la carrera, con las anticipaciones profesionales que hoy proyectan las alumnas para su futuro inmediato, en el sentido del incremento de “imágenes profesionales” durante la instancia de la formación inicial.

### ❖ **El campo profesional desde lo instituido y regulado**

La apreciación de cuáles son las incumbencias del profesor en Ciencias de la Educación para los ámbitos formal, no formal e informal de la educación (según



lo que habilita el Plan '85 de la carrera) tiene puntos que se correlacionan y puntos que discrepan entre ambos colectivos encuestados.

Como convergencia se señala:

Para la educación formal

- la habilitación profesional reconocida - casi unánimemente tanto por las alumnas como por los docentes – es la *docencia*
- al igual que el *asesoramiento* que es la incumbencia señalada en segundo lugar,
- mencionándose otras que completan el repertorio de funciones reconocidas para el profesor en Ciencias de la Educación: *gestión, elaboración y evaluación de proyectos, orientación y tutoría y diseño curricular.*

En la consideración de la educación no formal, las coincidencias que se perciben entre la perspectiva de las alumnas y la de los docentes está sobre todo en la gama de funciones atribuidas en común al profesor:

- *participación en proyectos educativos y en proyectos y programas comunitarios*
- *asesoramiento y tutoría*
- *docencia*
- *planificación y diseño curricular*
- *animación socio-cultural*
- *promoción social*
- *coordinación y gestión*

Para la educación informal, tanto las alumnas como los docentes mencionan la *animación socio-cultural* y la *elaboración y evaluación de proyectos generales y comunitarios* como incumbencias específicas a desempeñar por el profesor en Ciencias de la Educación.

Como divergencia es posible señalar:

- Según las alumnas, la función de investigación es propia del profesor en Ciencias de la Educación para el ámbito de educación formal, mientras que los docentes del equipo de Taller IV no la mencionan para este ámbito.

- Las alumnas del Profesorado mencionan como la función más reconocida para la educación no formal, la *participación en la elaboración y evaluación de proyectos* ( en general, sin especificar) y la *participación en proyectos socio-comunitarios*, y en menor medida mencionan a la *capacitación profesional y laboral*, entre tanto los docentes ponen el acento en el *asesoramiento*, sin señalar específicamente la *capacitación profesional y laboral* .
- Mientras las alumnas hacen recaer el énfasis en lo que el profesor de Ciencias de la Educación puede hacer en el ámbito informal, en la “capacitación profesional y laboral” y en las distintas formas de hacer “docencia” (“particular”, en “alfabetización”, o como “clases de apoyo”) , las docentes del equipo no consideran específicamente estas incumbencias.

La riqueza de las respuestas por parte de las alumnas permite además vislumbrar los distintos contextos en los que “sitúan” las funciones del Profesor en Ciencias de la Educación para los diferentes ámbitos formales, no formales e informales de la educación: instituciones educativas, organismos gubernamentales, gabinetes y servicios psicopedagógicos, ONG, instituciones asistenciales, iglesia, empresas de RRHH, clubes, centros vecinales, emprendimientos personales, medios de comunicación masiva y familia, entre otros.

La afirmación sobre si se conoce o no el Plan '85 es inversamente proporcional entre uno y otro colectivo. En el caso de las alumnas, una tercera parte alega desconocerlo, mientras que en el equipo docente quienes dicen conocer el plan constituyen la parte mayoritaria del grupo.

Mientras las alumnas enfatizan – desde el marco del Plan '85- un perfil relacionado con el compromiso social, crítico, transformador, profesional y cívico

del profesor en Ciencias de la Educación, los docentes aluden más bien a un perfil de formación teórico-técnico del profesor, al mencionar habilidades y destrezas específicas y complejas (como planificar, conducir, coordinar, diseñar, evaluar, administrar, procesar información, recolectar e interpretar datos, asesorar, orientar, manejar tecnología, entre otras), y a conocimientos propios de las Ciencias de la Educación y comunes a otras prácticas

La mitad de las alumnas manifiestan no saber acerca de si la práctica profesional del profesor en Ciencias de la Educación en nuestro contexto está supervisada o regulada, mientras que los docentes no manifiestan tener dudas al respecto: se deciden mayoritariamente por afirmar que sí hay regulación profesional.

En relación a qué organismos o mediante qué mecanismos se supervisa y controla la práctica profesional, tanto las alumnas como los docentes del equipo de Taller mencionan en primer lugar al Ministerio de Educación y a otros órganos internos de gobierno (como Dirección de Educación Polimodal, Dirección de Educación Superior, Junta de Disciplina, Consejo Federal de Educación).

La consideración de los gremios como órganos de control y supervisión de la práctica profesional del profesor en Ciencias de la Educación, es una de las respuestas aisladas de una docente que no fue considerada por ninguna alumna.

La Asociación de Profesionales en Ciencias de la Educación es una alternativa de control y supervisión contradictoria. Si bien fue solo una mención aislada tanto desde las respuestas de las alumnas como de las docentes, para el primer colectivo es un mecanismo regulador, mientras que para el segundo colectivo “al no haber Ley, no hay Asociación ni Colegio Profesional”.

¿Cómo es que, si ha habido un previo reconocimiento de funciones e incumbencias en campos que exceden al ámbito formal, se persiste en considerar a los diferentes organismos gubernamentales, referidos sobre todo al sistema educativo formal, como supervisor de la práctica del profesor en Ciencias de la Educación?

En general la apreciación del campo profesional desde lo instituido, desde lo legislado, desde la norma, está muy imbuida de la falta de datos e información al respecto. Las respuestas manifiestan una confusión que establece –quizá- una sinonimia entre el ejercicio profesional docente y el ejercicio del profesor en Ciencias de la Educación.

### ❖El campo disciplinar de las Ciencias de la Educación

Si bien hay una ponderación diferente respecto de cuál es el objeto de estudio de Ciencias de la Educación, tanto para las alumnas como para los docentes de Taller, ambos colectivos consensúan a la *educación como práctica social* como la respuesta más frecuente.

Para las alumnas el segundo objeto más citado son *los procesos de enseñanza y de aprendizaje que interactúan en una situación social*, mientras que para los docentes, es la consideración de *la educación y la formación*.

Los docentes desestiman al *método*, y la *transmisión del contenido* como objeto de las Ciencias de la Educación, entre tanto las alumnas los toman en consideración (con una mención más frecuente del *método* que de la *transmisión del contenido* que en realidad es casi una consideración minoritaria)

La apreciación de las Ciencias de la Educación como un *conjunto de ciencias* es la definición mayoritaria de las alumnas, mientras que para los docentes constituye fundamentalmente una *praxis* y una *ciencia social*, no así - en ninguna respuesta- una *ciencia*. Comparten ambos colectivos la consideración, como segunda mención, de las Ciencias de la Educación como una *interdisciplina*.

### ❖El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias de la Educación

A la pregunta de cuáles son los conocimientos profesionales considerados como necesarios para el saber-hacer del profesor en Ciencias de la Educación en su desempeño profesional, los docentes abarcan en sus respuestas un repertorio de saberes que se “reparten” equilibradamente entre conocimientos teóricos-

instrumentales, conocimientos *técnicos- metodológicos*, conocimientos *relacionales y actitudes*. Entre tanto las alumnas mencionan sobre todo los referidos a lo teórico- instrumental.

En la Propuesta 2001, el conocimiento profesional está indirectamente derivado cuando se explicita: se ensayarán distintas competencias profesionales, tales como enseñar, capacitar, organizar, diseñar y/o implementar y/o evaluar proyectos en medios de comunicación, en instituciones públicas y privadas: asesorar, investigar, coordinar grupos y trabajos comunitarios, etc. De aquí se infiere la concepción de competencias profesionales a las que directamente se asocia con conocimientos y saberes técnico- metodológicos y relacionales, contextualizándolas y situándolas en ámbitos formales y no formales de desempeño profesional.

Dentro de los saberes *teórico- instrumentales* los profesores aluden sobre todo al conocimiento de la Informática, mientras que las alumnas mencionan conocimientos sobre distintas disciplinas como la Didáctica, Tecnología Educativa, Teorías del Aprendizaje, Organización Escolar, Psicología Educativa, Política Educativa, Epistemología y otras.

Entre los conocimientos *técnico- metodológicos* hay consenso en mencionar todos aquellos saberes que permiten saber-enseñar, como los relacionados con: motivar, evaluar, planificar, diseñar, seleccionar estrategias de enseñanza, proyectar, elaborar y evaluar proyectos, diagnosticar, asesorar, orientar, seleccionar contenidos y saber integrar teoría y práctica.

En lo *actitudinal*, los docentes consideran al respeto, la comprensión sobre la realidad áulica y la reflexión sobre su práctica como aquello necesario para el saber-hacer del profesor, a lo que las alumnas agregan el ser éticos, honestos, responsables, innovadores y comprensivos ante la problemática de la diversidad.

En relación a los saberes *socio-relacionales* también hay convergencia entre alumnas y profesoras respecto de aquellos conocimientos que permitan

relacionarse inter personalmente, comunicarse, conducir y coordinar grupos e integrarse en equipos interdisciplinarios.

El equipo docente percibe casi en forma unánime, que es el Taller IV del Profesorado la instancia - dentro de la formación inicial - en donde preferentemente se aprenden los conocimientos profesionales del futuro profesor, desestimando las prácticas generadas a partir de los Talleres I, II y III, y los aprendizajes promovidos en el ciclo troncal de la carrera (y en las prácticas de cada asignatura, salvo Estrategias o Dinámica de Grupos).

Para las alumnas es más significativo el aprendizaje que se construye a partir de la experiencia en el contexto “real” laboral, y en segundo lugar las diferentes asignaturas del Plan referidas al ciclo troncal de la carrera ( con sus respectivas prácticas), en una apreciación que difiere con la emitida por los docentes.

El Taller IV es también muy valorado por las alumnas, muy por encima del resto de las asignaturas del 5º año del Profesorado.

### **❖ El contexto profesional**

La diferencia de apreciación de las demandas laborales actuales tanto para el ámbito formal como no formal que tienen las alumnas y los docentes del Taller no es significativa. Para la educación formal, los requerimientos se comparten entre la docencia, gestión, asesoramiento, formación de formadores, tutoría entre otras.

Para la educación no formal, las alumnas hacen hincapié en el diseño y evaluación de proyectos y en menor medida en pedagogía socio- asistencial y en capacitación, ampliando las demandas laborales los docentes de Taller en coordinación, gerenciamiento social y asesoramiento.

Ningún colectivo valora la perspectiva laboral del profesor en Ciencias de la Educación como “excelente”, y salvo dos respuestas de las alumnas, tampoco es considerada como de un panorama “muy bueno”.

Para los docentes de Taller, la perspectiva laboral es francamente “mala”, no así para las alumnas quienes más bien la valoran como “buena” (en 1º lugar) y como “regular” (en 2º lugar) con justificaciones que aluden sobre todo al “retramiento de la oferta laboral” no sólo del campo específico sino general, “sin oferta laboral”, pero también con expresiones de apertura hacia la “búsqueda creativa de trabajo” sobre todo en el ámbito de la educación no formal.

Las alumnas no tienen una apreciación tan negativa como la que expresan los docentes de Taller respecto de la preparación que proporciona el Plan '85 a los alumnos en la carrera, en referencia a la satisfacción de las expectativas y las demandas sociales.

La respuesta mayoritaria de las alumnas considera que los futuros profesores de Ciencias de la Educación se forman “medianamente” para satisfacer las nuevas demandas y los nuevos requerimientos sociales. Perciben que el Plan, aunque sea en un término “medio”, contribuye a formar a los alumnos en nuevas tecnologías, participación en proyectos y programas comunitarios, aportes metodológicos y didácticos, “capacitación profesional y laboral, integración educativa y especial, tanto en ámbitos formales como no formales, favoreciendo la formación para la integración en equipos interdisciplinarios y desarrollando en los alumnos una actitud democrática, participativa y comprometida.

Como aspectos negativos del Plan expresan que éste adolece de una respuesta al desafío de nuevas tecnologías, que no contempla una formación práctica ni un conocimiento de lo social o de una formación en problemas como pobreza y marginalidad, y en forma aislada mencionan la falta de creatividad, actualización general y teórica, flexibilidad, de reflexión sobre la propia práctica y de conocimientos de marketing.

Mientras la respuesta mayoritaria de las alumnas se inclina a una valoración “mediana” del Plan '85 respecto de la satisfacción a las nuevas demandas socio-laborales, los docentes de Taller atribuyen – también mayoritariamente- una apreciación “negativa” al considerar que no forma profesionales críticos, no

contempla la movilidad social, la rapidez en la gestión ni los cambios vertiginosos, no responde a la competitividad laboral salvaje y tiene limitaciones de orden instrumental y socio-económico”.

### ❖ **Profesionalidad**

Considerar al profesor en Ciencias de la Educación como un profesional y un agente de cambio social es la percepción que mayoritariamente tienen tanto las alumnas como los docentes de Taller.

Para la mitad del colectivo docente, el ser intelectual crítico es también una apreciación a tener en cuenta, considerando en mayor medida el ser un trabajador social, un trabajador de la enseñanza, un especialista, un técnico y un burócrata.

En el caso de las alumnas, la mayor frecuencia de respuestas (aparte de las mencionadas anteriormente de profesional y de agente de cambio social) es considerar al profesor como un trabajador social de la enseñanza, un trabajador social y un intelectual crítico, y en menor medida un especialista.

Los docentes agregan, aunque aisladamente, su visión del profesor como investigador, analista y coordinador de equipos interdisciplinarios.

Hay una visión divergente entre los dos colectivos encuestados. Los docentes no proporcionan ninguna respuesta positiva que permita ver al profesor de Ciencias de la Educación como un profesional que tenga control sobre las decisiones que afectan a la función social de su trabajo, o a otros aspectos de su labor, o como un profesional que elige las condiciones para desarrollar sus prácticas, ni que esté asociado a posiciones jerárquicas de toma de decisiones.

En ese sentido las alumnas tienen una visión más positiva del ejercicio profesional, al apreciar un cierto control y una cierta independencia por parte del profesor en Ciencias de la Educación, que permite notar una percepción y valoración de relativa autonomía.



No obstante la valoración “mediana” es la que se menciona con mayor asiduidad, tanto para los docentes del equipo como para las alumnas.

En la consideración “directa” que se hace de la autonomía del profesor en Ciencias de la Educación, las respuestas dadas en este ítem mantienen una perspectiva similar entre ambos colectivos, ya que la mayor parte de ambos grupos lo consideran un profesional autónomo “a medias”, habiendo una mayoría notable de alumnas que no lo considera independiente.

Los docentes fundamentan su apreciación acerca de que el profesor en Ciencias de la Educación tiene una autonomía que es relativa porque generalmente es contratado y porque está condicionado por una estructura normativa.

Para las alumnas hay una estimación más bien “positiva” de la experticia del profesor en Ciencias de la Educación, sobre todo en lo relacionado con el perfeccionamiento del postgrado, y “medianamente” en lo relativo a los conocimientos específicos adquiridos en la “formación inicial o de grado”, y “durante su práctica profesional- laboral”.

En ese sentido, los docentes de Taller no muestran una consideración muy definida respecto de la experticia del profesor, ya que sus respuestas se distribuyen de modo tal que prácticamente la mitad del equipo lo ve como un especialista (sin que se fundamente el por qué), y la otra mitad no le reconoce experticia (sobre todo porque es un “generalista” y porque se lo desacredita socialmente por su charlatanería.

Respecto de la consideración que socialmente se hace de las Ciencias de la Educación (como disciplina y no como carrera o profesión), tanto alumnas como docentes creen que hay una valoración “mediana”. Pero mientras los docentes afirman que también la consideración social “baja” y “muy baja” (sin que haya en ningún caso una apreciación “alta” ni “muy alta”), las alumnas le atribuyen una valoración “alta” que fundamentan porque socialmente se la vé como una carrera universitaria, con una diversidad de conocimientos que aborda.

La valoración personal que se tiene del quehacer profesional del profesor en Ciencias de la Educación es diferente para cada colectivo.

Mientras las alumnas enfatizan una apreciación “muy alta”, los docentes del equipo de Taller no consideran este rango en ninguna respuesta, aunque sí lo hacen para adjudicar una valoración “alta”.

Tener una estimación “media” sí es compartido tanto por la tercera parte de las alumnas como por la tercera parte de los docentes.

Ni las alumnas ni el equipo docente valoran “negativamente” o como “muy bajo” el quehacer profesional del profesor en Ciencias de la Educación.

Nuevamente la perspectiva que expresan las alumnas es de una valoración más “positiva” que la manifestada por los docentes de Taller. Para la mayoría de las alumnas, el profesor resuelve problemas de relevancia para los valores sustanciales de la realidad, mientras que la mayoría de los docentes consideran que sólo “a veces” lo hacen.

Tanto uno como otro colectivo expresan, minoritariamente, que el profesor en Ciencias de la Educación no contribuye a la resolución de problemas de envergadura social por no estar asociado a ámbitos de decisión y por depender del contexto social.

#### ❖ **Valoración de la formación inicial o de grado**

Es necesario tomar en cuenta que esta categoría se desprende del ámbito de análisis referido al conocimiento del campo regulado e instituido ya que inicialmente no tenía la entidad que fue adquiriendo a posteriori. También abreva indirectamente en los datos que informan sobre el conocimiento y las informaciones que inicial y actualmente se tienen respecto de los talleres, las asignaturas, las titulaciones y las exigencias de la carrera en la formación.

Es en la Propuesta 2001, y no en los cuestionarios, donde surgen datos relativos a la concepción que subyace en la planificación, selección y oferta de las prácticas pre profesionales. Se decidió incluir esta información en la presente

categoría, dada la latencia prevalente en una apreciación generalizada que tienen las alumnas y los profesores acerca de la formación inicial en Ciencias de la Educación y de su divorcio entre la teoría y la práctica.

El concepto subyacente en la relación teoría – práctica permite apreciar, en la Propuesta, la prevalencia de una “teoría comprensiva de la práctica” superadora, en principio de una concepción de racionalidad técnica y de una práctica considerada en “vacío”.

#### ❖ **Prácticas pre-profesionales**

Las prácticas pre-profesionales constituyen una unidad de análisis que sólo emerge del documento Propuesta 2001. Estas son propuestas como una posibilidad:

- transformadora, por constituirse en una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad como del cambio social
- de construcción de sentido y significado
- de posicionamiento en la vida social y profesional
- de encarnar en la acción todo lo aprendido en la carrera.
- de ensayo de prácticas, y como la oportunidad de poner a prueba las propias hipótesis, creencias, saberes, aptitudes y habilidades
- de comprensión de la complejidad de la profesión elegida

Las prácticas pre- profesionales son categorizadas en este documento como convencionales y no convencionales, obedeciendo esta denominación a los campos de actuación e intervención en relación a las demandas emergentes en el contexto educativo y social. Esta categorización es justificada, desde la propuesta, por la modificación que históricamente ha experimentado el campo de las Ciencias de la Educación, en el que resulta insuficiente la clásica división entre ámbitos formales y no formales.

Las prácticas pre-profesionales tienen una serie de requisitos para poder ser realizadas y promovidas por los alumnos. Y junto con la mención de esos requerimientos se explicitan las actividades que se incluyen en estas prácticas:

- Confección de un Diario de Campo, con el registro de los aspectos significativos de las prácticas, de las reuniones y del proceso que cada uno siente y puede reflexionar
- Lectura y reflexión sobre Trabajos Finales de los alumnos ya graduados
- Observación y permanencia institucional, con su correspondiente informe
- Elaboración de una propuesta de intervención
- Experiencia de Práctica o Residencia
- Informe de análisis y reflexión sobre la intervención
- Producción de un Informe expresado en un Trabajo Final.