

**INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS  
INSTITUTOS DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.  
ADECUACIÓN A LAS NECESIDADES QUE PLANTEA EL EJERCICIO  
PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO**

**Autor/es:** CARENA BRUNO, Susana del Carmen; CARA, Alicia Fanny; GARCÍA, María de Pompeya; PALADINI, M. Angélica; RIZZI, Leonor y ROBLEDO, Ángel.

**Institución de Procedencia:** Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación, Centro de Investigación.

**Correo electrónico:** cifesec@uccor.edu.ar

**Eje Temático:** Evaluación de los Sistemas Educativos

**Tipo de Trabajo:** Investigación

**Palabras clave:** Conocimientos - Competencias - Desempeño profesional - Demandas

**Abstract**

Esta investigación evaluativa estudió la adecuación del trayecto de formación docente inicial a las necesidades que actualmente demandan los egresados, las escuelas y la comunidad en el ejercicio de la práctica profesional.

Como objetivo se planteó analizar el grado de correspondencia de la propuesta curricular del trayecto de formación docente inicial con las demandas que hacen al ejercicio de la práctica profesional, los alumnos, las escuelas y la comunidad. Estas demandas se concretan en conocimientos y competencias para el desempeño profesional de los docentes en las escuelas donde realizarán su inserción laboral.

Se tomó en cuenta:

- Los Conocimientos y Competencias que el Ministerio de Educación ha definido.
- Las demandas que hacen la población en general y los directivos de instituciones escolares a la formación docentes acerca de estos conocimientos y competencias.
- La percepción de los egresados que se encuentran iniciando el ejercicio de la docencia, acerca de si su formación ha sido adecuada a las necesidades de su inserción laboral.

A tal fin se realizó un estudio exploratorio de 800 casos de la comunidad cordobesa, un cuestionario de opinión a directivos de escuelas primarias, encuesta a egresados de institutos cohortes 2000 a 2005 que están en ejercicio y revisión de contenidos de 154 planificaciones didácticas de institutos formadores.

Los resultados obtenidos alertan sobre áreas claves de la formación de los nuevos maestros donde los conocimientos y competencias alcanzados no responden adecuadamente a los desafíos de la compleja práctica profesional aportando datos relevantes acerca de los cambios necesarios en las propuestas pedagógicas de la formación docente.

## **Introducción**

Los tiempos actuales, crean condiciones diferentes para las prácticas educativas y originan nuevas demandas a la tarea docente, haciendo de su formación uno de los problemas claves que deben abordar los sistemas educativos.

Por ello, se inicia la investigación evaluativa llevada a cabo por integrantes del equipo de CIFE de la Universidad Católica de Córdoba durante los años 2006-2008, y subsidiada por la Agencia Córdoba Ciencia que pretende informar acerca de la adecuación del trayecto de formación docente inicial a las demandas de alumnos, escuelas, la comunidad y egresados en el ejercicio de la práctica profesional.

Se plantearon como objetivos:

Objetivo general: Evaluar el grado de correspondencia de la propuesta curricular del trayecto de formación docente inicial con las demandas que hacen al ejercicio de la práctica profesional los alumnos, las escuelas y la comunidad.

Objetivos específicos: Construir un marco referencial que permita, desde los aportes teóricos, comprender el proceso actual que atraviesa la formación de los docentes; Definir e identificar las demandas educativas que se hacen a los docentes y que provienen de los alumnos, la escuela y la comunidad; Explorar las percepciones de los egresados en ejercicio de su práctica profesional acerca de la formación recibida en los Institutos de Formación Docente; Conocer los contenidos y las actividades que se incluyen en los contenidos curriculares de los Institutos de Formación Docente; Comparar los conocimientos y competencias que se espera que los egresados de los I.S.F.D. adquieran en sus trayecto de formación docente inicial con los contenidos que se propone enseñarles en la curricula áulica; Conocer las apreciaciones de los directivos acerca de las debilidades de la formación docente académica de los egresados de los I.S.F.D. Analizar la correspondencia entre la percepción de los egresados respecto de la formación recibida y la propuesta curricular que ofrecen los I.S.F.D. con las demandas educativas.

Al considerar la temática que se investiga en el presente trabajo es importante tener en cuenta las expectativas que la sociedad deposita en los docentes, las cuales han variado a lo largo del tiempo. Las primeras escuelas normales, según Puigrós, poseían una fuerte carga homogeneizadora y civilizadora. Estaban orientadas a la formación del ciudadano.

De Lella (1999) señala que el maestro ideal debía caracterizarse por su vocación de servicio, abnegación y desinterés material. La práctica docente tenía entonces un alto contenido normativo, preocupada por los aspectos metodológicos. Estas representaciones acerca del docente permanecen hasta fines de los años 60 cuando se construye un perfil del docente como técnico-profesional, se espera que los maestros sean buenos transmisores del conocimiento en el marco de diseños metodológicos definidos por expertos.

A finales del siglo XX, surgen condiciones diferentes para las prácticas educativas poniendo en crisis sus identidades profesionales.

No es desacertado suponer que, en este tiempo, se esté perdiendo claridad respecto a la especificidad del trabajo docente. Al respecto el estudio de Tedesco y Tenti Fanfani (2002) que analiza la percepción de los docentes acerca de las

funciones prioritarias de la educación encuentra que sólo el 28 % reconoce como función propia de la educación la transmisión de conocimientos actualizados, mientras el 61 % pone en ese lugar al desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y el 45 % a la preparación para la vida en sociedad.

Esto devela que es probable que los docentes sean quienes tienen expectativas diferentes respecto a su tarea primordial como educadores.

Abordar la cuestión de los *conocimientos y competencias* que conforman el desempeño profesional docente requiere recuperar el conjunto de características que demanda el ejercicio profesional desde la perspectiva de los organismos oficiales responsables de la conducción educativa y desde la mirada de la comunidad que se plasma en las demandas sociales y las demandas institucionales que expresan los directores de instituciones educativas.

A partir del análisis del documento elaborado en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (1992) se acreditan los siguientes conocimientos y competencias:

- Conocimientos Disciplinarios
- Capacidades y actitudes en el ámbito de estos conocimientos:
- Conocimientos de las Ciencias de la Educación
- Capacidades y actitudes en el ámbito de estos conocimientos:
- Competencias y actitudes docentes.
- Etapa de planificación de la tarea áulica.
- Etapa de intervención en el aula.
- Respecto a la etapa de reflexión sobre lo actuado.

El documento oficial no alude a conocimientos específicos respecto a la relación del docente con la comunidad escolar. Señala que el docente debe contar con competencias y actitudes que le permitan incluir en su trabajo escolar los aportes académicos y curriculares de la capacitación relacionados con el respeto a las personas, la convivencia y la participación democrática.

Tampoco alude a conocimientos específicos sobre el trabajo institucional. Sí lo hace respecto a competencias docentes y señala:

- Capacidad para tomar en cuenta el diseño curricular de la jurisdicción y el Proyecto educativo de la Institución en la que se va a insertar
- Capacidad para concebir las prácticas profesionales en contextos institucionales que suponen un trabajo en equipo para compartir un proyecto educativo, articulado con las representaciones sociales y las necesidades de la comunidad en la que está inserta la escuela.

En cuanto a lo relacionado con el medio social, se señala:

#### Conocimientos

- Conocer el contexto social y familiar de sus estudiantes y las condiciones socioculturales inciden en los procesos de aprendizaje.
- Competencias docentes para:
  - Reconocer las características de la población que atenderá
  - Participar en la vida democrática reconociendo sus principios básicos.
  - Concebir la enseñanza adecuándola al contexto.
  - Concebir las prácticas profesionales en contextos institucionales que suponen un trabajo en equipo para compartir un proyecto educativo.

Para dar respuesta al problema, interrogantes y objetivos planteados se empleó una *metodología cuantitativa y cualitativa* de acuerdo a los distintos objetos de análisis.

Para indagar la percepción de los egresados se diseñó una encuesta a partir de las competencias profesionales señaladas por el Ministerio de Educación de la Nación en el documento “Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social - Competencias profesionales en la formación de docentes” (2002)

El cuestionario requirió a los encuestados valorar el grado de adecuación de la formación recibida en cada una de los 60 conocimientos o competencias enunciados de acuerdo a una escala que les propuso calificarlos como “muy adecuados”, “medianamente adecuados”, “poco adecuados” o “nada adecuados”. También se incluyó la opción “no recibí formación”.

Los encuestados que constituyeron la muestra fueron seleccionados de acuerdo a las posibilidades de accesibilidad del personal de los institutos de formación docente que participaron en el proyecto de investigación evaluativa. Se encuestó a doscientos egresados de la carrera de profesorado para EGB1 y 2 de Institutos de Formación Docente, de capital e interior provincial, de gestión estatal y privada, correspondientes a las cohortes de los años 2000 a 2005 que se encontraban en ejercicio de su profesión.

Los datos recogidos fueron procesados con el sistema SPSS.

El estudio de las demandas que la comunidad de Córdoba hace a la formación de los docentes se llevó a cabo a través de una investigación exploratoria paralelo al análisis que profundiza en su adecuación respecto de las necesidades que plantea el ejercicio profesional. A tal fin, se diseñó un trabajo de campo que, mediante una encuesta, exploró la opinión a través de una muestra constituida por 800 casos correspondientes a personas de 20 a 70 años de capital y ciudades del interior cordobés.

La selección de los casos se realizó combinando diversos procedimientos de muestreo. En la ciudad de Córdoba se escogieron siete barrios caracterizados por poseer una población perteneciente a sectores socioeconómicos medios. En esas zonas se determinaron por sorteo las manzanas donde se realizó la encuesta domiciliaria. Simultáneamente, el mismo cuestionario se aplicó tres en lugares de concurrencia pública masiva en la ciudad: el centro comercial de la ciudad y dos parques. Las ciudades y los encuestados en el interior de la provincia se seleccionaron de acuerdo a las posibilidades de accesibilidad del equipo de investigación.

El cuestionario interrogó respecto de las principales capacidades que un maestro de enseñanza primaria debe poseer. Cada encuestado debió responder escogiendo tres de siete afirmaciones puestas a consideración en cada ocasión. Cada una de las afirmaciones correspondía a una competencia o conocimiento propio de la labor docente previamente definido por el equipo de investigación.

Con el objeto de evaluar el grado de adecuación de la propuesta curricular del trayecto inicial de formación docente a las demandas que plantea el ejercicio de la práctica profesional en las escuelas, en esta etapa del proyecto, se recabó la opinión de directivos de centros educativos de Nivel Primario (EGB 1 y 2) a fin de realizar una aproximación a la realidad de las escuelas asociadas.

El instrumento de relevamiento de datos utilizado fue un cuestionario semi estructurado dirigido a directores y vicedirectores de instituciones de dicho nivel de la Provincia de Córdoba, de gestión estatal y privada, localizados en la ciudad Capital y ciudades del interior. Se recabó la opinión de directivos acerca de la adecuación de competencias y conocimientos que poseen los nuevos docentes para atender las demandas que les plantea la realidad escolar donde desempeñan sus tareas.

A los efectos de indagar en la dimensión curricular de los profesorado en EGB 1 y 2, se lleva a cabo un análisis comparativo entre el contenido de las planificaciones áulicas de todo el plan de estudio y los conocimientos y competencias prescritos por la Política Educativa para el trayecto formativo inicial. El estudio localiza el análisis en las *planificaciones de los docentes formadores*, entendiendo que las mismas constituyen una bisagra entre los lineamientos políticos prescritos y los contenidos que realmente se enseñan en las aulas. Las planificaciones, en su conjunto, permiten visualizar cómo se instrumenta el plan de estudio de la carrera de profesorado en EGB 1 y 2, representan un currículum recontextualizado que revela un modelo de formación docente.

El estudio consiste en la observación y análisis de contenido de 154 planificaciones didácticas de los espacios curriculares. Este análisis se efectuó en los 22 espacios curriculares del Plan de Estudio de cada instituto de la muestra. A fin de obtener la muestra se implementan diversas estrategias de acceso dirigida a institutos estatales y privados de Capital y a numerosos del interior de la provincia de Córdoba, dando a conocer el propósito general de la investigación y específicamente el alcance del estudio. En esta etapa se accede a 9 institutos y se efectúa la recolección de datos como se detalla a continuación:

- En 4 institutos participa un actor institucional, a su vez miembro del equipo de investigación de la Universidad, quien junto a otro par realiza la recolección de datos.
- Tres institutos facilitan los documentos a los miembros del equipo de investigación de la Universidad para efectuar el trabajo (1 Instituto no se incluyó en la muestra final por no poder acceder a todas las planificaciones).
- En 2 institutos se flexibiliza la metodología de captación de datos, permitiendo que los actores institucionales realicen el análisis sin

intervención de miembros del equipo de investigación. (1 Instituto no se incluyó en la muestra dado que no se puede asegurar la confiabilidad de los datos recopilados).

Finalmente, por los motivos explicitados en cada caso, la muestra queda conformada por 7 Institutos Superiores de la Provincia de Córdoba, distribuidos de la siguiente forma: 3 Institutos de Capital -2 estatales y 1 privado- y 4 Institutos del interior de la provincia -1 estatal y 3 privados-.

## **La institución escolar**

Para el análisis y comprensión de las prácticas educativas que ocurren en el interior de las instituciones escolares se han definido cuatro dimensiones:

- la dimensión pedagógico-didáctica,
- la dimensión comunitaria,
- la dimensión institucional,
- la dimensión social.

### ***Dimensión pedagógico-didáctica***

Se reconoce como dimensión pedagógico-didáctica a la que alude específicamente a los aspectos académicos vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje que en general se llevan a cabo en la institución educativa, en el aula en contacto con los alumnos, o en otras instancias: la planificación didáctica, la conducción y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación educativa, los proyectos o actividades académicas interdisciplinarias o extraaúlicas, etc. En esta dimensión se incluyen también el conocimiento de las disciplinas del currículo.

### ***Dimensión comunitaria***

La dimensión comunitaria está vinculada a los espacios institucionales que favorecen y definen una modalidad de encuentro educativo y a los aspectos que sostienen el clima institucional, tales como las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, el estilo de convivencia y disciplina; los

sistemas de comunicación informal; los valores que conforman la identidad institucional, etc .

### ***Dimensión institucional***

La dimensión institucional se refiere a los estilos de organización y de gestión institucional que ordenan la vida de la escuela y definen la modalidad en la conformación y participación en grupos o equipos de trabajo, los proyectos institucionales, los sistemas formales de comunicación, el manejo de los aspectos organizativos, normas, reglamentos, supervisión, acompañamiento y orientación a los docentes, etc.

### ***Dimensión social***

La dimensión social alude a las relaciones que la institución entabla con la comunidad en la que se encuentra inserta, a la atención de sus características y necesidades específicas, a su proyección hacia la misma, al modo en que la comunidad y el medio se hacen presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También hace a la relación y proyección de la institución hacia el medio social.

## **Primer interrogante: ¿qué conocimientos y competencias se consideran necesarios para el adecuado desempeño profesional docente?**

Para abordar la cuestión de los conocimientos y las competencias que conforman el desempeño profesional docente se ha recuperado el conjunto de características definidas en distintas fuentes:

- los organismos oficiales responsables de la conducción educativa;
- la mirada de la comunidad que se plasma en las demandas sociales;
- los requerimientos institucionales que expresan los directivos de instituciones educativas.

### **a. Expectativas originadas en los organismos oficiales**

Los conocimientos y competencias que corresponden al desempeño docente que se detallan en los siguientes cuadros, surgen del análisis del documento

*Competencias profesionales en la formación de docentes* elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002). Los mismos han sido organizados en las dimensiones institucionales mencionadas anteriormente.

### **Cuadro a.1: Dimensión pedagógico-didáctica**

#### **Conocimientos Disciplinarios**

Conocimiento de su campo disciplinar o áreas de especialización.

Conocimiento de la historia de su propia disciplina o algunos aspectos relevantes de la misma.

Conocimiento de los fundamentos epistemológicos de la disciplina de referencia.

#### **Conocimientos de las Ciencias de la Educación**

Conocer el contexto emocional de sus estudiantes, las condiciones afectivas y las condiciones que inciden en los procesos de aprendizaje.

Conocer las características evolutivas de sus alumnos, especialmente para acercarse a ellos, conociendo sus formas de pensar, de sentir y de actuar.

Conocer los enfoques didácticos para analizar críticamente diversas propuestas de enseñanza y tomar decisiones acerca de estrategias de conocimiento cada vez más complejas.

Conocer el manejo de diversos medios de información y comunicación para potenciar, desde el uso de las nuevas tecnologías, el desarrollo de estrategias y metodologías relacionadas con la gestión de información y la producción de conocimientos.

#### **Competencias docentes**

##### **Respecto a los conocimientos disciplinares**

Capacidad de establecer relaciones entre diferentes disciplinas cuando las situaciones lo ameriten.

Capacidad de evaluar permanentemente la vigencia de los saberes que incluye el proyecto de enseñanza y disponerse a una permanente búsqueda de nuevos saberes.

### **Respecto al ámbito de las ciencias de la educación**

Disponer de estrategias para conocer los saberes previos de los estudiantes.

Adecuar la enseñanza al contexto en que se desarrolla, articulando los saberes disciplinares con las teorías de la enseñanza.

Saber “para qué” enseñar, respondiéndose sobre el sentido personal y social de su práctica e imprimiendo una intencionalidad pedagógica a su tarea. que condicione los saberes anteriormente explicitados.

### **Respecto a la planificación de la tarea áulica**

Fundamentar adecuadamente la unidad didáctica o de trabajo a enseñar.

Seleccionar y enunciar objetivos pertinentes para la unidad didáctica a implementar teniendo en cuenta el PCI y el grupo de alumnos a los que está dirigida la unidad.

Seleccionar, secuenciar y organizar contenidos pertinentes.

Diseñar y/o seleccionar actividades que son pertinentes a los contenidos a enseñar y que colaboran con la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

Seleccionar recursos adecuados para la enseñanza de los contenidos propuestos y el desarrollo de las actividades planificadas.

Seleccionar estrategias permanentes de evaluación al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

### **Respecto a la intervención en el aula**

Compartir con sus alumnos los propósitos de la unidad didáctica, recoger sus inquietudes e intereses y proponer algunos desafíos.

Desarrollar contenidos coherentes con lo planificado y adaptar las estrategias de enseñanza en aquellos casos que lo considere necesario.

Generar “desequilibrios cognoscitivos” y momentos de interacción entre pares, para provocar la construcción de sistemas de conocimientos cada vez más complejos.

Promover procesos metacognitivos que permitan a sus alumnos conocer y controlar sus procesos de aprendizaje y verificar el grado de apropiación

de los contenidos enseñados.

Organizar la tarea e intervenir brindando apoyo a los alumnos para resolver la tarea.

Utilizar el tiempo escolar de manera adecuada.

### **Respecto a la etapa de reflexión sobre lo actuado**

Producir conocimiento didáctico, como una forma de reconstruir permanentemente su rol profesional a partir de la reflexión sobre su práctica educativa.

Evaluar su propia intervención en el aula.

Asumir responsabilidades en la orientación de los alumnos con dificultades.

Sentir la necesidad de estar actualizado en pedagogía, didáctica y en los saberes que enseña.

## **Cuadro a. 2: Dimensión comunitaria**

### **Conocimientos**

El documento oficial no alude a conocimientos específicos respecto a esta dimensión.

### **Competencias Docentes**

Estimular la participación de los alumnos y animar la comunicación alumnos/alumnos y docente/alumnos.

Ponerse en el lugar de los otros a fin de comprender las formas de sentir y conocer

de los niños, jóvenes y adultos que conforman los diferentes grupos escolares.

Incluir en su trabajo escolar los aportes académicos y curriculares de la capacitación relacionados con el respeto a las personas, la convivencia y la participación democrática.

Construir normas de convivencia escolar y extraescolar junto con otros colegas, padres y alumnos, para enfrentar no sólo los conflictos que se puedan presentar en la escuela, sino otros generados por la organización

de tareas productivas. Propiciar climas de trabajo que permitan la opinión convergente y divergente y preserven el respeto por los otros.

Adecuar los diferentes discursos comunicativos al interlocutor y a la situación, Producir y elaborar mensajes para alumnos, padres, otros docentes, directivos.

### **Cuadro a. 3: Dimensión institucional**

#### **Conocimientos**

El documento oficial, respecto a esta dimensión no alude a conocimientos específicos

#### **Competencias docentes**

Capacidad para tomar en cuenta el diseño curricular de la jurisdicción y el proyecto educativo de la institución en la que se va a insertar

Capacidad para concebir las prácticas profesionales en contextos institucionales que suponen un trabajo en equipo para compartir un proyecto educativo.

### **Cuadro a. 4: Dimensión social**

#### **Conocimientos**

Conocer el contexto social y familiar de sus estudiantes y las condiciones socioculturales que inciden en los procesos de aprendizaje.

#### **Competencias docentes**

Reconocer las características de la población que atenderá

Participar en la vida democrática reconociendo sus principios básicos.

Concebir la enseñanza adecuándola al contexto en que se desarrolla, articulando los saberes disciplinares con las teorías de la enseñanza, y entendiendo que lo que ocurre en las escuelas no es natural sino una construcción social y cultural.

Concebir las prácticas profesionales articuladas con las representaciones

sociales y las necesidades de la comunidad en la que está inserta la escuela

### **Conocimientos y competencias docentes que demanda la comunidad cordobesa y los directivos de instituciones educativas**

La comunidad cordobesa y los directores de instituciones educativas han respondido acerca de las características que se espera se manifiesten en los docentes del nivel primario. Estas respuestas se analizan a continuación teniendo en cuenta también las distintas dimensiones de la institución escolar, según los cuadros enumerados.

#### **Cuadro b. 1 Dimensión pedagógico-didáctica**

##### **Opinión de la comunidad cordobesa**

Un importante número de las respuestas que brindan los integrantes de la comunidad cordobesa valoran la formación específica en aspectos relacionados con la dimensión pedagógico-didáctica.

El 43 % reconoce como prioridad la posesión de conocimientos disciplinarios.

Se reclama que los maestros estén actualizados y conozcan acabadamente todas las disciplinas que deben enseñar, existiendo una mayor valoración del dominio de los conocimientos disciplinarios entre los encuestados con mayor nivel de instrucción.

Es interesante señalar que no incluyen, entre sus prioridades, el dominio y la enseñanza de las nuevas tecnologías de la información, e inversamente a lo anteriormente señalado la valoración es aún menor entre quienes alcanzaron un mayor nivel de instrucción. Esto puede interpretarse no como una desvalorización de los recursos informáticos, sino como que, posiblemente, el acceso de los niños a las nuevas tecnologías tiene lugar en contextos y por medios ajenos y desvinculados de la institución escolar y que, por tanto, no la requieren.

Respecto a las competencias para el desempeño docente las respuestas de la comunidad aluden al dominio de prácticas pedagógicas puntuales.

Reclaman principalmente que los docentes enseñen a leer y escribir correctamente.

El 69, 5 % indica que los docentes deben estar preparados para evaluar a los estudiantes y un 53, 5 % manifiesta que se deben corregir los cuadernos y carpetas de los alumnos.

Llamativamente, entre las estrategias didácticas, dar tareas para el hogar alcanza la menor valoración: 22.6%, siendo ésta una estrategia que, probadamente, influye de manera decisiva en el rendimiento escolar. Se considera que una de las probables causas que afectan el mismo sea el hecho de que las tareas demanden frecuentemente un acompañamiento o asistencia que actualmente los adultos, por diversas razones, no están en condiciones o no están dispuestos brindar.

### **Opinión de los directores de instituciones educativas**

Por su parte los directores consultados asignan, también, un fuerte peso a competencias vinculadas a la dimensión pedagógico didáctica.

El 82 % señala que los docentes deben contar con una sólida formación en conocimientos ligados a las didácticas especiales, y con el uso de diversos medios tecnológicos y de la información.

Respecto a los conocimientos, debe destacarse que el 59 % valora la formación disciplinar, esto es que los maestros conozcan las disciplinas del currículo, su dimensión epistemológica así como la propuesta curricular regional inherente al nivel educativo para el que se preparan. Es también interesante señalar que, para el 45 % de los encuestados, es importante que los docentes posean conocimientos de cultura general y conocimientos particulares de la problemática educativa.

La totalidad de los directores consultados señala la necesidad de preparación de los maestros para su intervención en el aula, en tanto que sólo un 28 % indica que se debe estar preparado para planificar la tarea aúlica.

## **Cuadro b. 2 Dimensión comunitaria**

### **Opinión de la comunidad cordobesa**

La comunidad cordobesa pone especial énfasis en que el docente debe estar preparado para su desempeño en los aspectos que incluye esta dimensión.

El 58% de los consultados afirma que el maestro debe estar preparado para el manejo de la disciplina y de las normas escolares.

Cabe señalar que, entre la población con mayor nivel de instrucción, el 68,7 % señala como una prioridad la capacitación para el desarrollo de hábitos de trabajo en los alumnos y grupos escolares, mientras que entre quienes no finalizaron estudios secundarios la frecuencia de respuesta obtenida en este aspecto es del 40.5%.

Asimismo, el análisis indica que la sociedad cordobesa prioriza la valoración de las competencias axiológicas de los maestros –es decir la asunción de valores y la conducta ética– las que son señaladas como importantes en la formación por el 55,5 % de los entrevistados.

En este último aspecto, debe destacarse que, entre la población con mayor nivel de instrucción, el 83.0% demanda a los maestros que transmitan y sean ejemplo de valores, mientras que, entre aquéllos que no concluyeron el nivel medio, la frecuencia de respuestas es del 42.3%. Más específicamente se reclama a los maestros que sean capaces de fomentar la solidaridad, la amistad. . .

Los porcentajes de respuesta obtenidos respecto a las competencias axiológicas son similares a las obtenidas en las competencias relacionadas con los aspectos comportamentales señaladas anteriormente. Fundamentalmente, se les demanda que sean capaces de solucionar los problemas de convivencia y disciplina, y de mantener un clima de orden y trabajo en el aula.

### **Opinión de los directores de instituciones educativas**

Los directivos, por su parte, no hacen demandas particulares respecto a la formación de los docentes en conocimientos y competencias vinculadas con

la dimensión comunitaria; sí lo hacen respecto a la capacidad de resolver conflictos en el aula.

### **Cuadro b. 3 Dimensión institucional**

#### **Opinión de la comunidad cordobesa**

En cuanto a los conocimientos y competencias que se esperan del docente para su desempeño en la institución educativa, la información que proporcionan las fuentes consultadas no es muy abundante. Los miembros de la comunidad no fueron consultados sobre esta cuestión.

#### **Opinión de los directores de instituciones educativas**

Los directivos señalan que debe incluirse en la formación de los docentes la preparación para el trabajo institucional (88 %) y conocimientos sobre la institución educativa vinculados con la dimensión administrativa inherente al rol profesional así como al planeamiento institucional, la legislación educativa y el trabajo en equipo (29 %).

### **Cuadro b.4 Dimensión social**

#### **Opinión de la comunidad cordobesa**

Según las respuestas obtenidas de la comunidad cordobesa respecto a la formación de los docentes para atender la problemática social desde las instituciones educativas se pone en evidencia una mayor demanda de la misma entre la población con menor nivel de instrucción que en aquella que ha completado estudios secundarios.

Se reclama en mayor grado que el maestro esté capacitado para participar de las actividades organizadas por la comunidad, conozca la familia de sus alumnos, escuche las opiniones de los padres y programe actividades

con ellos.

Una valoración notablemente alta en ambos grupos (55.0% y 47.6% respectivamente) recibe el indicador que propone que el maestro se preocupe por el trato que el niño recibe en su hogar. Esta información sería congruente con la repercusión social que recientemente tuvieron casos en los que se reclamó a los maestros ejerzan la función pública de denunciar los maltratos y que dieron lugar a políticas instrumentadas desde el Ministerio de educación provincial en tal sentido.

Los indicadores de carácter asistencial, que aluden a la atención de necesidades de alimentación, vestimenta, salud, útiles escolares , son mayores entre los encuestados cuyos hijos concurren a escuelas de gestión pública que entre aquéllos que envían sus hijos a escuelas de gestión privada. Obviamente, estos resultados deben considerarse en el contexto histórico del país que ha demandado en las últimas décadas –y tanto más con posterioridad a la crisis de 2001– que la institución escolar asuma tareas que exceden sus funciones específicas, conteniendo asistencialmente a los alumnos, atendiendo sus necesidades de alimentación, vestimenta, higiene o salud.

Un 39 % manifiesta la necesidad de que el docente esté formado para dar respuestas a las necesidades de los niños, lo que implica saberes referidos a atención a la diversidad, resolución de conflictos, problemas de aprendizaje, atención de poblaciones, rurales o en situación de pobreza, etc.

Un 24,2 % indica que el docente debe contar con competencias asistenciales, entre las cuales se destacan la preocupación por:

- las necesidades de libros y útiles (46.4%)
- la higiene de sus alumnos (30.5%)
- la salud de sus alumnos en (15.5%)
- que sus alumnos estén bien alimentados (13.9%)

### **Opinión de los directores de instituciones educativas**

Los directivos no destacan, particularmente, la formación de los docentes para atender a la dimensión social de la institución educativa.

### **c. Correspondencia de la información obtenida**

Luego del análisis efectuado respecto a las expectativas y demandas con relación a los conocimientos y competencias de los docentes, y por ende, a su formación, interesa valorar la correspondencia entre las respuestas obtenidas de directivos y de la opinión pública en general, y comparar estas demandas con las que se originan en la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación.

El siguiente cuadro da cuenta de esta información.

<b>Demandas de la comunidad cordobesa</b>	<b>Demandas de los directivos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Transmitir y ser ejemplo de valores (83% población con mayor nivel de instrucción-secundaria completa, 42,3 % que no finalizaron estudios secundarios).</li><li>• Estar preparados para evaluar (69, 5%).</li><li>• Desarrollar hábitos de trabajo (68,7 % población con mayor nivel de instrucción, 40.5% que no finalizaron estudios secundarios).</li><li>• Manejar la disciplina y las normas escolares (58%).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Preparación para la intervención en el aula (100 %).</li><li>• Capacitación para el trabajo institucional (88%).</li><li>• Sólida formación en conocimientos ligados con las didácticas especiales, y con el uso de diversos medios tecnológicos y de información (82 %).</li><li>• Formación disciplinar (59 %).</li><li>• Conocimientos de cultura general y conocimientos particulares de la problemática educativa (45 %).</li><li>• Conocimientos sobre la institución educativa vinculados con la</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación en competencias axiológicas (55,5%).</li> <li>• Preocuparse por el trato que el niño recibe en su hogar (55.0% población con mayor nivel de instrucción- secundaria completa, y 47.6% que no finalizaron estudios secundarios).</li> <li>• Corregir los cuadernos y carpetas de los alumnos (53,5 %).</li> <li>• Formación en competencias pedagógico-didácticas (46,8 %).</li> <li>• Formación en conocimientos disciplinarios (43%).</li> <li>• Dar respuestas a las necesidades de los niños, referidas a la atención a la diversidad, resolución de conflictos, problemas de aprendizaje, atención de poblaciones rurales o en situación de pobreza, etc. (39 %).</li> <li>• Formación en competencias asistenciales (24,2%).</li> <li>• Dar tareas para el hogar (22,6%).</li> </ul>	<p>dimensión administrativa inherente al rol, el planeamiento, la legislación y el trabajo en equipo (29 %).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar la tarea áulica (28 %).</li> </ul>
--	---

La comparación entre las demandas de las instituciones y las de los directores encuestados, respecto a la formación de los docentes, permite observar coincidencias en lo referente al predominio que asignan a los aspectos vinculados con la dimensión pedagógico-didáctica. Tanto para los consultados

que representan a la sociedad, como para los directores, los docentes deben tener una sólida formación en las disciplinas que enseñan. Sin embargo, más allá de esta coincidencia, se presentan algunos matices que marcan diferencias entre ambos grupos. Así, mientras los directores enfatizan aspectos didácticos, la opinión pública pone el acento en las prácticas evaluativas.

Por otra parte, se advierte que ambos grupos asignan una menor importancia a la formación en la dimensión social, observándose que el mayor interés por lo social se evidencia en la opinión del grupo encuestado que representa a la sociedad cordobesa.

En lo que hace a las dimensiones organizacional y comunitaria, el sondeo realizado a estos dos grupos arroja diferencias. Una de ellas consiste en que mientras las opiniones de los directivos señalan que los docentes deben estar preparados para el trabajo institucional y deben poseer saberes referidos a aspectos administrativos, legislación, trabajo en equipo, etc; la sociedad no considera esa demanda. Esto obedecería a que la comunidad no tiene cuenta el aspecto institucional, en tanto que para los directivos, es común la visión de la escuela como institución, aspecto específico de la gestión.

La dimensión comunitaria adquiere importancia para la sociedad, que destaca la preparación del docente en el terreno axiológico (entendiéndose que el maestro debe transmitir valores y constituirse en modelo para sus alumnos), el manejo de la disciplina, el desarrollo de hábitos de trabajo, etc; pero está ausente entre las perspectivas de los directores consultados.

#### **d. Las demandas sociales e institucionales en relación a la propuesta del Ministerio de Educación**

Si se analizan estos resultados teniendo en cuenta la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación, se encuentran aspectos en los cuales hay líneas de coincidencia con las expresiones de los docentes y de la sociedad. Al mismo tiempo se advierten muchas omisiones en las perspectivas de los encuestados respecto de las sugerencias oficiales sobre la formación docente.

En las líneas de coincidencia podemos destacar la preocupación por el dominio del conocimiento que se manifiesta tanto entre directores como en la sociedad en general. Las respuestas obtenidas indicarían un alineamiento en torno a la

propuesta del Ministerio, en tanto ésta refiere que el docente debe saber qué enseñar, lo que implica el conocimiento de su campo disciplinar, de la historia de la disciplina que enseña y de sus fundamentos epistemológicos. La perspectiva de los directores consultados también coincide con los enunciados ministeriales en lo referido al saber cómo enseñar (lo que implica conocer enfoques didácticos que posibiliten delinear y tomar decisiones acerca de estrategias diversas de enseñanza) y a las competencias institucionales que, de acuerdo a las definiciones oficiales, implica concebir las prácticas profesionales en contextos institucionales que suponen un trabajo en equipo para compartir un proyecto educativo.

Se considera importante destacar que no se han observado diferencias entre las demandas realizadas por los directivos pertenecientes a instituciones de gestión privada o de gestión pública, al igual que no hay diferencias según el tipo de población que atienden, ya sea alumnos en situación de pobreza, alumnos de población rural o urbana, por lo que podemos decir que la valoración de los directivos sobre la formación docente no depende de estas variables.

En las respuestas proporcionadas por los directores, se encuentra una preocupación marcada por una formación que asegure la adecuada intervención en el aula y no se destaca la necesidad de formación en competencias vinculadas con la planificación. Los directores estiman que los docentes graduados recientemente poseen esta competencia. Las recomendaciones del Ministerio apuntan claramente a la necesidad de anticipar la intervención pedagógica mediante un detenido proceso de planificación. El documento elaborado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2002:10) señala al respecto que “la intervención docente se compone de acciones múltiples de conducción y de resolución de problemas in situ. Esto requiere de cualquier docente –tanto más del futuro docente– de una disponibilidad, de un procesamiento en tiempo real para resolver los problemas que se van presentando y que no hayan sido previstos. Esta disponibilidad va creciendo con la experiencia, por lo tanto cuanto más haya sido previsto en la planificación, mayor será la capacidad de reacción frente a lo imprevisto” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002, p.10).

Un aspecto que presenta vacíos desde la perspectiva de los directores alude al sujeto del aprendizaje. Si bien los directores responden que el docente debe

conocer al alumno y su realidad, la frecuencia de respuestas en este sentido no es mayoritaria y además sólo se refiere a conocimientos que puedan dar respuestas a las necesidades de los niños y permitan al docente actuar en orden a la atención a la diversidad: resolución de conflictos, problemas de aprendizaje, herramientas para atender a distintos tipos de poblaciones –rurales o en situación de pobreza. De acuerdo a los lineamientos oficiales el docente debe conocer el contexto emocional, social y familiar de los estudiantes; conocer sus saberes previos y sus características culturales y evolutivas.

También se evidencia en las opiniones de los directores una marcada ausencia de la reflexión sobre lo actuado, es decir de competencias evaluativas. En ese sentido el documento del Ministerio señala que el docente debe seleccionar estrategias de evaluación permanentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Algunas conclusiones**

La lectura global de los resultados evidencia que los miembros de la comunidad cordobesa encuestados, reconocen con claridad y valoran las funciones específicas de la institución escolar, es decir, aquéllas vinculadas a la formación en competencias comportamentales y cognitivas. A pesar de la crisis, de las prácticas y de los discursos que ante situaciones de pobreza han priorizado la contención a través del asistencialismo en las prácticas escolares, la sociedad mantiene clara conciencia que espera que los maestros estén adecuadamente preparados y cumplan, en primer lugar, con sus funciones específicas.

Con respecto a los resultados, la sociedad espera de los maestros, los conocimientos y competencias básicas para llevar adelante de manera eficaz el proceso de enseñanza–aprendizaje entendido en sentido estricto, no pudiéndose arribar, desde sus respuestas, a una justificación para que las acciones asistenciales o actividades comunitarias se consideren del mismo nivel que las tareas mencionadas. Se observa que tampoco se prioriza al vínculo afectivo docente–alumno por sobre la solvencia pedagógica didáctica que se le solicita.

Otra conclusión importante pone en evidencia que los miembros de la comunidad cordobesa consultados, demandan a los maestros que sean ejemplo de valores, que sean capaces de crear y mantener un clima de orden y

trabajo, de resolver los problemas de convivencia, que conozcan acabadamente y enseñen adecuadamente las disciplinas. Los resultados evidencian, globalmente, la valoración de las prácticas educativas en los aspectos axiológicos y comportamentales, denotando una comprensión de las mismas que atiende a la integralidad del hecho educativo y que privilegia los aspectos éticos sobre el saber y el hacer.

Estas conclusiones invitan a la reflexión respecto del modo en que la formación docente prepara a los futuros maestros en estas cuestiones y en los recursos y herramientas que ofrece para responder, en su práctica profesional, a estos aspectos que legítimamente la sociedad les demanda.

No obstante estas consideraciones, aún está presente en las representaciones de la comunidad y de los mismos maestros, que el docente está llamado a cumplir dos funciones básicas:

- una función formativa (ayudar a otro en su proceso de formarse);
- y una función informativa.

Es decir, pareciera que aún se espera que el docente enseñe y eduque. La enseñanza sigue considerándose la función básica y la razón de ser de la escuela y, cuando se habla del docente, aún se señala que supera la función de transmitir conocimientos y que ejerce una función pedagógica en forma directa sobre los alumnos –según la concepción de hombre que posea y los principios generales que orienten su práctica pedagógica.

**Segundo interrogante: ¿Qué valoración hacen los directivos y los egresados de institutos de formación docente acerca de la formación recibida?**

**a. Percepción de directivos y egresados**

Una vez presentados los conocimientos y competencias que se requieren a los docentes, a partir de lo señalado en documentos oficiales y de la opinión de directivos de instituciones educativas y de la comunidad cordobesa –consultados a tal efecto– y de haber arribado a la conclusión de que la función de transmitir

conocimientos y de ejercer una función pedagógica en forma directa sobre los alumnos, continúan siendo consideradas como funciones básicas y la razón de ser de la escuela.

Se analiza, en este capítulo, la adecuación de la formación recibida por los egresados de institutos de formación docente de la provincia de Córdoba a partir de la percepción de los egresados y de lo expresado por los directivos de instituciones. Interesa conocer en qué medida egresados y directores valoran la formación recibida en los institutos de formación docente.

La información recogida se presenta organizada según las dimensiones que se especifican en el desarrollo de este documento y de acuerdo a las respuestas obtenidas de egresados y de directivos.

### **Cuadro a.1 Dimensión pedagógico-didáctica**

#### **Opinión de los directores de escuela primarias**

Al opinar acerca de la formación de los docentes en la dimensión pedagógico-didáctica, los directores señalan que, en general, la misma no es adecuada en lo que hace a los conocimientos vinculados con las ciencias de la educación (94 %) y a los conocimientos disciplinarios (73 %).

#### **Opinión de los egresados de los institutos de formación docente**

La reforma curricular de los planes de formación docente de los años 90<sup>1</sup>, supuso la desaparición de espacios específicos para abordar la historia y los problemas centrales de la educación desde sus fundamentos filosóficos y epistemológicos proponiendo la transversalización de estos contenidos. Como consecuencia, pareciera que cierta inconsistencia en la formación en estos saberes está afectando las posibilidades de los maestros de integrar los conocimientos, trabajar interdisciplinariamente o por áreas y transferir contenidos de un modo adecuado.

El 41,1% de los egresados admite no conocer suficientemente la historia

---

<sup>1</sup> Correspondiente a la aplicación de la Ley Federal de Educación /93 y previo a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente propuestos desde el Instituto Nacional de Formación Docente y aprobados por el Consejo Federal de Educación mediante la Resolución 24/07.

de las disciplinas que enseña, el 38% considera que no posee adecuados conocimientos respecto de la relación entre ellas, el 31% juzga que desconoce sus fundamentos epistemológicos y el 30% indica que no recibió formación para comprender adecuadamente el problema gnoseológico.

Respecto a las competencias para el desempeño en el ámbito pedagógico el 48% de los egresados considera que no cuenta con estrategias para la integración de niños con necesidades educativas especiales;

El 45% opina que no recibió formación específica para orientar a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.

El 36% percibe que durante su trayecto inicial de formación docente no obtuvo las competencias necesarias para resolver problemas que enfrenta en su tarea diaria.

El 35% admite una insuficiente formación para aplicar en el aula diferentes estrategias diagnósticas, de intervención didáctica y evaluativas.

El 32% de los encuestados sostiene no estar adecuadamente preparado para el uso de los diversos medios tecnológicos y de información;

El 31% cree que no cuenta con elementos para utilizar adecuadamente su tiempo escolar.

## **Cuadro a. 2. Dimensión comunitaria**

### **Opinión de los directores de escuelas primarias**

En la dimensión comunitaria, la mayoría de los directores consultados valoran y perciben como fortaleza de los docentes la actitud que evidencian hacia la docencia (90 %) ya que manifiestan deseos de superación y responsabilidad en la tarea.

Otro aspecto que se señala como fortaleza, aunque en mucha menor proporción, es el referido a la relación del docente con la institución (20 %).

Con respecto a los demás aspectos señalados como fortalezas se observa una dispersión en las respuestas lo que no permite establecer una tendencia.

Entre las debilidades que aparecen en el ámbito de los aspectos que favorecen la buena integración de la comunidad y la creación de un buen clima institucional, se encuentran las deficiencias que se presentan en relación docente-alumno (53%).

### **Opinión de los egresados de los institutos de formación docente**

Respecto a la Dimensión comunitaria los egresados consideran que su formación fue inadecuada para:

- coordinar reuniones de padres (45%);
- solucionar problemas de convivencia y disciplina en el aula (33%);
- resolver problemas que enfrenta en su tarea diaria (36%).

Estos datos remiten a los frecuentes problemas de convivencia, clima escolar y violencia en las escuelas. Este resultado contrasta, según se explicitó en el capítulo anterior, con una de las principales demandas de la sociedad a la institución escolar y coincide con distintas fuentes que indican que los docentes habitualmente se sienten sin recursos para enfrentar estas realidades de la escuela de hoy.

### **Cuadro a.3. Dimensión institucional**

#### **Opinión de los directores de escuelas primarias**

Los directores no aportan datos respecto a la formación de los docentes para su desempeño como miembros de una institución.

#### **Opinión de los egresados de los institutos de formación docente**

Las respuestas de los egresados –considerando los conocimientos y las

competencias vinculadas al conocimiento y aquéllos vinculados al desempeño en la institución educativa– comparativamente, indican que estos últimos reunieron, en promedio, mayor cantidad de marcas que revelaban una formación inadecuada.

Estos resultados son elocuentes si se considera que los aspectos mencionados están directamente relacionados con el debilitamiento de la institución escolar y las dificultades para enfrentar las complejidades institucionales que presenta actualmente la escuela.

El 45% de los encuestados considera que recibió una formación insuficiente en lo referente a la documentación, procedimientos y normas institucionales.

El 34% opina que no recibió una adecuada formación que le permita la elaboración de proyectos institucionales.

El 31% sostiene que no posee conocimientos teóricos en lo referente a los diversos modelos institucionales.

El 30% considera que no fue capacitado para participar en las distintas instancias del proyecto educativo institucional.

El 45% opina que no fue preparado para coordinar reuniones de padres.

El 31% cree que no está capacitado para integrarse en proyectos comunitarios.

Esta debilidad en el aspecto institucional se evidencia, además, en el vínculo entre el ámbito institucional y la práctica áulica: el 39% de los egresados sostiene no haber sido suficientemente capacitado para integrar su planificación didáctica en el proyecto institucional. Este déficit incide radicalmente sobre las posibilidades de la escuela de concretar una propuesta integral y coherente y, en consecuencia, atenta directamente sobre la eficacia de la acción educativa. También afecta las posibilidades de que la escuela materialice una adecuada relación con los distintos actores de la comunidad extraescolar.

#### **Cuadro a.4. Dimensión social**

### **Opinión de los directores de escuelas primarias**

Tampoco los directivos hacen alguna valoración de la formación de los docentes para atender la proyección de la institución educativa a la sociedad.

### **Opinión de los egresados de los institutos de formación docente**

Al respecto, los egresados señalan no estar capacitados para integrarse en proyectos comunitarios.

### **Correspondencia de la información obtenida**

Luego del análisis efectuado respecto a las percepciones de los egresados de los IFD y de los directivos de escuelas primarias acerca de la adecuación de la formación recibida, interesa valorar la correspondencia entre las respuestas obtenidas acerca de la disponibilidad de conocimientos y competencias para el desempeño profesional.

No obstante la claridad con que los directivos y la comunidad cordobesa se expresan respecto a que el docente en la institución educativa está llamado a cumplir una función formativa e informativa, se infiere de las opiniones, tanto de los directores como de los egresados, una gran insuficiencia respecto a la formación recibida para desempeñarse en todas las dimensiones de la institución educativa que han sido analizadas.

El único argumento que denota algún aspecto positivo de la formación puede vincularse más directamente con las condiciones personales de los docentes que con los aspectos que hagan a la tarea formadora en sí misma.

Esta situación alerta sobre áreas claves de la formación de los nuevos maestros donde los conocimientos y competencias alcanzados no responden adecuadamente a los desafíos de la cada vez más compleja práctica profesional.

Los aspectos vinculados al conocimiento y a las competencias para desempeñarse en la institución educativa fueron los que reunieron, en promedio, mayor cantidad de marcas que indicaban una formación inadecuada.

Un apartado especial merece el tratamiento de los conocimientos vinculados a los fundamentos del quehacer pedagógico.

A la luz de los resultados aquí obtenidos y a excepción de las competencias relativas al conocimiento del alumno y las necesarias para planificar la tarea áulica, los egresados perciben áreas de vacancia en todas las categorías consideradas.

Puede inferirse, entonces, que –según la opinión de docentes egresados y de directivos– el criterio de inadecuación de los procesos formativos afecta a todas las áreas del currículo de la formación docente, lo que plantea la necesidad de abordar las características de las propuestas formativas.

### **Algunas conclusiones**

Desde el discurso de los directivos, se aprecia que las expectativas con respecto a la formación que deben adquirir los docentes, recaen fundamentalmente sobre los aspectos que hacen a la ética o actitud profesional, y sobre los conocimientos y competencias pedagógico-didácticas.

Esta percepción coincidiría con lo expresado por los especialistas en el tema quienes, desde una mirada similar a las instituciones educativas, consideran al docente como el protagonista fundamental en el proceso de mediación de saberes, conocimientos, cultura, “agente activo y decisorio, traductor y mediatizador de las prescripciones curriculares” (Pérez Rubio, 1995, p.220), dentro de una organización atravesada por lógicas organizativas, administrativas, pedagógico-didácticas y socio-comunitarias.

Por otra parte el componente ético-moral matiza el discurso de los directivos valorando tanto la “actitud” docente como el dominio de competencias académicas y técnicas y resaltando el carácter relacional de la actividad docente a través del vínculo físico y emocional que implica el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Todas las demandas que se formulan a los nuevos docentes desde las instituciones escolares, llevan a considerar la necesidad de tener en cuenta las condiciones objetivas de la formación inicial a fin de orientar las estrategias adecuadas a la realidad de las instituciones escolares donde se desarrolla la tarea profesional. Es necesario, en consecuencia, no desatender la tensión que se genera entre las representaciones simbólicas que constituyen la demanda de los directivos y las condiciones reales estructurantes del quehacer docente.

El análisis de los resultados obtenidos con respecto a la opinión de los egresados en todos los bloques interrogados, alertan sobre áreas claves de la formación donde los conocimientos y competencias alcanzados no responden adecuadamente a los desafíos de la compleja práctica profesional.

De acuerdo a los datos obtenidos, los egresados perciben carencias de la formación inicial de grado. Esta apreciación permite precisar que, con respecto a los conocimientos referidos a la dimensión pedagógico didáctica, existe un debilitamiento en la formación académica del futuro docente en las tres áreas fundamentales del saber docente: fundamentos teóricos generales, conocimientos pedagógicos didácticos y conocimiento disciplinar. Ello lleva a corroborar el planteo inicial de la investigación y responder a los interrogantes formulados: la propuesta curricular actual de la formación docente carece de una sólida formación teórica en las principales áreas del conocimiento del quehacer profesional docente.

Estos datos deben considerarse teniendo en cuenta que las reformas curriculares vigentes evidencian en sus prescripciones la intención de abordar la historia y los problemas centrales de la educación desde sus fundamentos filosóficos y epistemológicos proponiendo la transversalización de estos contenidos. Como consecuencia pareciera que cierta inconsistencia en la formación en estos saberes está afectando las posibilidades de los maestros de integrar los conocimientos, trabajar interdisciplinariamente o por áreas y transferir de contenidos de un modo adecuado.

Asimismo, es importante el supuesto subyacente en las opiniones de ambos grupos, directivos-egresados- respecto a la intención de recuperar la especificidad educativa de la escuela y por ende, la función docente.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- Braslavsky, C., y A. Birgin. (1994). *Formación de profesores: Impacto, pasado y futuro*. FLACSO.
- Benavente, A. (2006) *¿Qué perfil de profesores en la sociedad del conocimiento?* En *Encuentro Iberoamericano sobre formación de profesores en la sociedad del conocimiento*. Monterrey.

- Bentolila, S. (2004). *Didáctica para los formadores de los formadores. Un desafío en construcción*. En *XV Encuentro del estado de la investigación educativa*. Universidad Católica de Córdoba.
- Calatayud, P. y N. Merecían. (2005). Elección de la profesión docente: contextos, alternativas y estrategias. En *XVI Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente a debate*. Universidad Católica de Córdoba.
- Carena, S., H. Gargiulo, L. Grasso, A. Robledo, M. Abascal, C. Rangone, M. Flaherty, M. de P. García, y F. Cara. (2005). Adecuación de la formación docente. En *XVI Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente a debate*. Universidad Católica de Córdoba.
- Carena, S.; Cara, F.; Rangone, C.; Abascal, M. y Robledo, A.; (2007) *1er. Premio ABA 2006. Ideas y propuestas para la formación del docente del nivel primario*. Asociación Argentina de Bancos de la Argentina. Argentina.
- García, C. M. (2005). *Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2002) *Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social – Competencias profesionales en la formación de Docentes*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales. Borrador para la discusión*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007) *Plan Nacional de Formación Docente. Documento para la discusión*.
- Porta, L. (2004). El impacto de las buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. En *XV Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente e investigación educativa*. Universidad Católica de Córdoba.
- Pruzzo, V. (2003). Aportes de la investigación a la práctica educativa. En *XIV Encuentro del estado de la investigación educativa en Argentina*. Universidad Católica de Córdoba.

- Schwartz, G., y N. Cuesta. (2005). Cómo ven la situación social actual futuros profesores: Estudio de un caso. En *XVI Encuentro del estado de la investigación educativa*. Formación docente a debate. Universidad Católica de Córdoba.
- Tedesco, J. C., y E. Tenti Fanfani. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional «O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades». BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Brasília.