

DESEMPEÑO DOCENTE ANTE LAS NUEVAS INFANCIAS EN CONTEXTOS DE POBREZA: UN ANÁLISIS DESDE LA DIMENSIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA

Autor/es: GUZMAN Clara Mabel, DELGADO Alejandra, QUEVEDO Gabriela Karina, AMAYA Marta.

Institución de procedencia: Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación, (Unidad asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-) Córdoba. Argentina.

Dirección electrónica: mabellic@hotmail.es

Número de teléfono celular: 03549 - 15639816

Eje temático: La educación de la infancia. Prácticas pedagógicas, saberes y formación docente.

Campo metodológico: Investigación (Derivación de la investigación “Desempeño docente en contextos de pobreza” un análisis del desempeño docente frente a las demandas de las nuevas infancias desde la dimensión social y comunitaria).

Palabras clave: Infancias, dimensión social, dimensión comunitaria, competencias, comunidad, desempeño docente, contextos de pobreza.

Resumen

El presente trabajo forma parte de la línea de la investigación “Desempeño docente en contextos de pobreza. Saber y saber hacer” UCC- CONICET, para lo cual se analiza de dicha investigación el desempeño docente desde las dimensiones social y comunitaria, en escuelas en contextos de pobreza, frente a las demandas que supone el ejercicio de la tarea docente y a cara de las nuevas infancias que la interpelan en su función y rol socializador.

En los actuales escenarios contemporáneos la escuela parece desdibujarse de su rol social, de su mandato creador en la capacidad de producir en los sujetos procesos de subjetivación que les permita anclar en un territorio de normas y valores. La crisis que atraviesa a la escuela en su incapacidad de dar respuestas frente a las demandas de las nuevas infancias deviene justamente de la imposibilidad de subjetivación que el relato de la institución educativa ofrece, de su impotencia enunciativa, de la escasa posibilidad de transmisión. Dicha condición se

ve agravada aún más en contextos vulnerables en donde se requiere de docentes capacitados, de enseñantes capaces de poner a disposición de sus alumnos nuevos textos, nuevas palabras, unos docentes que promuevan la capacidad de reinención.

En este trabajo realiza una lectura e interpretación a partir de resultados estadísticos de una encuesta administrada a supervisores y directivos de escuelas municipales de la ciudad de Córdoba, de dicho instrumento se ha tomado como objeto de análisis la dimensión social y comunitaria de la institución educativa en relación a las competencias docentes o sea al desempeño de las funciones docentes desde dichas dimensiones.

Algunos de las categorías tenidas en cuenta sobre el desempeño docente son el reconocimiento de los docentes a las demandas de la comunidad, la atención a las problemáticas del contexto, la participación en trabajos en red, las relaciones con los padres y con los alumnos en un clima favorable, la relación entre los docentes, entre otras categorías. Dichos resultados nos permiten establecer una lectura de la realidad actual del desempeño docente frente a las nuevas infancias que demandan al docente de competencias necesarias para el desempeño con eficacia en escuelas en contextos de pobreza.

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de la línea de una investigación “Desempeño docente en contextos de pobreza. Saber y saber hacer” UCC- CONICET, para lo cual se analiza de dicha investigación el desempeño docente desde las dimensiones social y comunitaria en escuelas en contextos de pobreza frente a las demandas que supone el ejercicio de la tarea docente y a cara de las nuevas infancias que la interpelan en su función y rol socializador.

En los actuales escenarios contemporáneos la escuela parece desdibujarse de su rol social, de su mandato creador en la capacidad de producir en los sujetos procesos de subjetivación que les permita anclar en un territorio de normas y valores. La crisis que atraviesa a la escuela en su incapacidad de dar respuestas frente a las demandas de las nuevas infancias deviene justamente de la

imposibilidad de subjetivación que el relato de la institución educativa ofrece, de su impotencia enunciativa, de la escasa posibilidad de transmisión. Dicha condición se ve agravada aún más en contextos vulnerables en donde se requiere de docentes capacitados, de enseñantes capaces de poner a disposición de sus alumnos nuevos textos, nuevas palabras, unos docentes que promuevan la capacidad de reinención.

En este trabajo se realiza una lectura, una interpretación a partir de resultados estadísticos de la encuesta administrada a supervisores y directivos de escuelas municipales de la ciudad de Córdoba, de dicho instrumento se ha recuperado como objeto de análisis la dimensión social de la institución educativa y la dimensión comunitaria en relación a las competencias, al desempeño de los docentes.

La dimensión social que aquí se aborda, 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 (Anexo1).

Las categorías tenidas en cuenta sobre el desempeño docente en relación a la Dimensión Social son: el reconocimiento de los docentes a las demandas de la comunidad, la atención a las problemáticas del contexto, la participación en trabajos en red, las relaciones con los padres y con los alumnos en un clima favorable, la relación entre los docentes, entre otras categorías.

La dimensión comunitaria en este trabajo, 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. Las categorías tenidas en cuenta sobre el desempeño docente en relación a la dimensión comunitaria son: las relaciones con los alumnos que favorezcan un ambiente propicio para la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes, relaciones interpersonales entre docentes, relación con los padres, el abordaje de situaciones de conflicto y atender a conductas que transgreden el código de convivencia (Anexo 2).

De esta manera, el objetivo primordial de la presente ponencia consiste en exponer algunos resultados sobre las capacidades y conocimientos necesarios -en términos de fortalezas y debilidades- para el desempeño docente (dimensiones social y comunitaria) en contextos de pobreza.

Es también un objetivo contribuir a un análisis y reflexión colectiva para mejorar el desafío de la calidad educativa a través de los aportes de la Investigación Educativa e insertar en el Estado de la Investigación Educativa y de la agenda política, demandas y desafíos específicos en las propuestas curriculares de la formación docente inicial.

Los resultados preliminares dan cuenta de lo que se ha realizado en este proyecto de investigación, de la identificación de elementos claves para el estudio, de las necesidades para un programa formativo y de la apertura que hay en el contexto de la Provincia de Córdoba para llevar a cabo el estudio.

2. Referentes teóricos-conceptuales

Según los antecedentes en investigaciones acerca de la formación docente, es necesario profundizar en aspectos tales como el desempeño de los docentes en diversos contextos con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza, siendo de preocupación las necesidades de formación de las escuelas que están insertas en contextos de vulnerabilidad en el marco de los estudiantes a los que se dirige y a la sociedad en la que se sitúa.

Los nuevos retos de la educación en un mundo globalizado y de permanente cambio, muestran un panorama que indudablemente afecta el quehacer docente y que involucra nuevos desafíos a su desempeño, en el que la reflexión, la adecuación y modificación del currículo es un elemento central de dicho desempeño. Esto involucra el desarrollo que competencias y valores que habiliten para vivir en un contexto fuertemente marcado por la diversidad cultural.

En este sentido se entiende por desempeños a las actuaciones observables de las personas que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia. Proviene del inglés performance o perform y tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados y la ejecución de tareas asignadas. La manera de ejecutar dichas tareas revela las competencias de la competencia de base de la

persona. Para argumentar su posición en relación con el desempeño profesional del profesor, Ferrer, M. T. (2002), plantea que: “Del correcto desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales depende en gran medida, la calidad del desempeño profesional...”

Tres condiciones de la definición que se identifican en la definición de desempeños son: actuación observable relacionada la responsabilidad y el logro de determinados resultados.

El desempeño docente se sitúa desde los orígenes de su trayectoria. En sus inicios la tarea docente era el resultado de una vocación.

La vocación implicaba un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad. Desde esta perspectiva, la docencia era una especie de ‘don’ y por eso se la asociaba con un ‘deber’ y una ‘obligación’, más que con un trabajo en sentido estricto. La vocación era el fundamento más seguro para el buen desempeño en la escuela. Aquellos que valoraban el elemento vocacional argumentaban que, en lo fundamental, ‘maestro se nace’. (Tenti Fanfani, E., 2005, p. 258).

El proceso de modernización de la sociedad propició un cambio en la tarea del maestro que dio marco a la representación de la docencia como trabajo u oficio, identificando a los docentes como. “Los profesionalitas” (Tenti Fanfani, E., 2005, p. 258), asimilaron la docencia a otros trabajos modernos, con formación formal y diplomas como contraargumento a la posición vocacional y la experiencia.

La caracterización profesional entiende al desempeño docente en la formación y uso de competencias específicas de su oficio en un tiempo y lugar determinados con cierta autonomía.

"Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e institucional en la que intervienen los significados, las percepciones y las autoridades de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro" (Fierro, C., Fortoul, R., Lesvia, R. 1999,p. 21).

Para Elena Achill (2002) la formación docente puede entenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes comprendiendo a la práctica docente en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia

de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

De esta manera, el concepto de desempeño docente es clave para pensar los conocimientos y saberes que deben poseer los docentes, está relacionado con el “compromiso con la calidad en el servicio educativo, exige profesionales de la educación preparados para innovar en su práctica” (Medrano Rodríguez, H. y Molina Granado, S. 2010, p.8).

El docente aborda su práctica pedagógica desde una red de conceptos, representaciones y creencias acerca de la educación, el alumno, la institución escolar donde sustenta sus explicaciones de la realidad, constituyendo de este modo una base valorativa, epistémica y filosófica. Esta base emerge desde la subjetividad docente y opera en el momento de la toma de decisiones en relación a los componentes del currículo y a las intervenciones didácticas concretas.

Se entiende como conocimiento al cuerpo de saberes complejos que dispone un docente, vinculados al desempeño de su profesión cuya incorporación debe ser atendida de manera sistemática en los procesos de formación docente.

Cada época histórica, cada corriente de pensamiento se ha caracterizado por una visión particular sobre el conocimiento, la que implica la existencia de una serie de criterios admitidos socio-culturalmente (Gorodokin, 2005), así como un modo particular de abordar la práctica docente en el aula.

Se distinguen entre la compleja formación profesional y desempeño profesional docente, las dimensiones constitutivas de toda institución educativa:

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.” (Carena, S.; Abascal, M. y otros, 2012, p. 46).

Para los mismos autores otra de las dimensiones que se toma en cuenta en la presente investigación es la dimensión social que alude a las relaciones que la institución entabla con la comunidad en la que se encuentra inserta, a la tensión 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 y aprendizaje, también hace a la relación y proyección de la institución hacia el medio social (p. 46).

En esta investigación interesan las competencias necesarias que debe disponer el docente para ocuparse de la educación de los alumnos en el sistema educativo, específicamente en escuela primaria insertas en contextos de pobreza.

El Informe de la Unesco (Delors, 1996) se refiere a cuatro pilares de la educación que pueden vincularse a las competencias: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser; considerando que el aprendizaje no es sólo cognitivo, que la educación no es sólo instrucción, sino que es desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir, integrando estas dimensiones en una totalidad.

Desde esta perspectiva se comprende también que las competencias docentes conforman una totalidad, que implica conocimientos, cualidades personales, modos de relacionarse con los otros y prácticas pedagógicas. Estas competencias significan pericia, idoneidad para promover en los alumnos buenos aprendizajes y despertar procesos educativos orientados a su desarrollo personal.

Para Perrenoud (2004), el reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas, lo que supone la posibilidad e idoneidad para enfrentar eficazmente una serie de situaciones a partir de la actualización creativa de saberes, capacidades, informaciones, valores, esquemas de evaluación y de razonamiento.

3. Aspectos metodológicos

A los fines de que sea posible inferir las competencias y conocimientos que requiere un docente para su desempeño profesional en escuelas insertas en

contextos de pobreza, se muestra el análisis de dos de las dimensiones sobre las que se investigaron las competencias y conocimientos: Social y Comunitaria. El cuestionario (instrumento de recolección de datos utilizado), se aplicó a 53 directivos y supervisores en 38 escuelas municipales primarias de la ciudad de Córdoba. Dicho instrumento, que se corresponde con los métodos cuantitativos, fue diseñado para obtener resultados en escalas porcentuales. El formulario está estructurado en diferentes dimensiones a los efectos de facilitar la organización del trabajo de investigación:

- **Dimensión pedagógica didáctica:** 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, incluyendo también el conocimiento de las disciplinas del currículum.
- **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:** 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:** 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.

- **Dimensión personal:** Implica manifestar una conciencia profesional, es decir, actuar responsablemente asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional. Siendo sensible a lo que sucede en la vida de uno mismo y de los demás, viendo y describiendo el mundo y el lugar de uno mismo, real y deseable, en él. También se compromete con la práctica y la renovación profesional [L1].

El mismo se aplicó en un espacio construido para la presentación y socialización del proyecto de investigación, lo que permitió también escuchar dudas y/o intereses de los informantes y aportar a un trabajo colaborativo entre los miembros del equipo de investigación y los miembros de los equipos directivos y de supervisión del sistema educativo municipal.

A partir de la información se tabularon los resultados organizados en escalas porcentuales: 0 a 25%- Más de 25% a 50%--Más de 50% a 75%--Más de 75% a 100%.

El análisis de datos muestran los resultados de fortalezas y debilidades propios al desempeño docente en contextos de pobreza.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Los resultados nos permiten establecer una lectura de la realidad actual del desempeño docente frente a las nuevas infancias que demandan al docente de competencias necesarias para el desempeño con eficacia en escuelas en contextos de pobreza.

Se considera que el desarrollo de la investigación posibilitará:

- ✓ A partir de la información que proporcionan los docentes, los directores escolares y supervisores del sistema educativo, los padres de familia y miembros de la comunidad acerca del desempeño profesional docente en contextos de pobreza, inferir los conocimientos y competencias profesionales necesarias para el ejercicio efectivo de la profesión docente en este medio, información que se relacionará con los diseños curriculares de la formación docente inicial a fin de valorar su adecuación.

- ✓ Colaborar con los procesos de reconversión de la formación docente iniciados en nuestro país, en lo que respecta a la elaboración de una propuesta pedagógica y a la selección de contenidos y metodologías de formación pertinentes a esas necesidades educativas.
- ✓ Un contacto fluido con las escuelas insertas en contextos de pobreza, sus docentes, sus directivos, supervisores y con los miembros de las familias de los alumnos lo que hará posible iniciar un diálogo fluido y la puesta en marcha de acciones de conocimiento mutuo y de servicio asumiendo el compromiso que tiene la universidad en el campo educativo y social.

Del análisis resultan los siguientes resultados:

Teniendo en cuenta la **dimensión social** como categoría de análisis son tres las competencias que esta categoría expresa:

El reconocimiento de las demandas de la comunidad, la participación en la atención de las problemáticas del contexto y la participación en trabajos en red con otras instituciones y en actividades gremiales.

Teniendo en cuenta la competencia “Reconocimiento de las demandas de la comunidad”.

- Analizan reconocimiento de las demandas de la comunidad (DS1), participación en la atención de las problemáticas del contexto (DS2), participación en trabajos en red con otras instituciones y en actividades gremiales (DS3) y organizan actividades para que padres y otros miembros de la comunidad compartan habilidades y talentos que enriquezcan las experiencias de aprendizaje (DS4).

La competencia DS3 “*participación en trabajos en red con otras instituciones y en actividades gremiales*” solo el 40% de directivos dice que el 0% al 25% de sus docentes presenta esta competencia desarrollada, un porcentaje muy bajo que da cuenta de un indicador de debilidad para esta competencia. Al parecer los resultados dan cuenta de que la escuela no establece nexos de conexión para un trabajo coordinado y articulado con otros organismos, la escuela permanece hermética sin establecer lazos hacia el afuera, hacia el contexto.

Cuando se analiza al resto de las competencias que refieren al reconocimiento de demandas de la comunidad, a sus conocimientos, éstas arrojan resultados que dan muestra de un indicador medianamente débil para dichas competencias ya que aproximadamente un poco más del 35% de directivos opina que un 25% a un 50% de docentes responde a dichas competencias.

Para la “Participación en las problemáticas del contexto” de la dimensión social las competencias seleccionados fueron:

- Involucran a los representantes de las asociaciones civiles y otras instituciones del medio a ser parte del estudio y búsqueda de solución de los problemas de la escuela y de la comunidad. DS 5
- Programan experiencias educativas que integran a la comunidad educativa a través de contenidos y actividades en función de los intereses de la escuela y la comunidad educativa. DS 6
- Trabajan en conjunto con la comunidad para desarrollar proyectos de orden cívico, social y cultural. DS 7
- Se ponen en contacto con autoridades educativas, informar y solicitar la atención de los problemas de la institución educativa DS 8

La competencia “*Se ponen en contacto con autoridades educativas, informar y solicitar la atención de los problemas de la institución educativa*” (DS8) es la única ciertamente más adecuada el 40% de los directivos responden que el 50% al 75% de susdocentes responden favorablemente a esta competencia. Esto indicaría que los problemas del contexto son abordados muchas veces por la emergencia de las situaciones que se presentan dando intervención a las autoridades externas para la solución de los problemas que llegan a la escuela, nuevamente se puede observar que se acude a la intervención de reglas, normas e intervención de la autoridad de manera extrínseca a la institución y no surge como una acción repensada al interior de la escuela en un trabajo en conjunta con la comunidad.

Las otras competencias, señalan en general ser indicadores de baja intensidad o debilidad ya que de acuerdo a los resultados los valores más altos de respuestas favorables a las competencias que tienen que ver con trabajos con la comunidad, proyectos sociales que den respuestas a demandas y problemáticas propias de la comunidad donde esta inserta la escuela (DS5, DS6 y DS 7) se encuentran en los porcentajes de 0% al 25% con un 40% de directivos que responden favorablemente. Se interpreta a partir de estos resultados que los docentes no presentan desarrolladas realmente las competencias que se requieren que tengan que ver con dar respuestas al entorno a partir de trabajos comunitarios y sociales que involucren a las familias, sus experiencias en un trabajo pedagógico que parta de problemáticas del contexto y que de cuenta de contenidos relevantes a la comunidad en la que está inserta la institución.

Teniendo en cuenta la **dimensión comunitaria**, se pudo observar que en relación a la categoría “Relaciones con los alumnos que favorezcan la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo personal (C1) ” se establecieron las siguientes competencias:

- “Establecen vínculos personales con los alumnos que favorecen el diálogo y el encuentro educativo, en un clima de respeto y confianza(C1)”, los resultados arrojados en la encuesta dan cuenta de que del total de directivos encuestados (53 directivos), el 45 % de ellos consideran que entre el 75% y 100% de sus docentes responden favorablemente a esta competencia docente y el 40% de directivos considera favorable la respuesta a esta categoría en un 50% a 75%. Se puede inferir que los resultados observados constituyen un indicador de fortaleza para dicha competencia.

Los resultados para las competencias: *“Crean un ambiente que estimula la expresión y el reconocimiento de ideas, la realización de preguntas y el intercambio de puntos de vista, respetando la diversidad(C2)”*, *“Reconocen la necesidad de disponer de un tiempo institucional para atender a los alumnos que necesiten resolver situaciones particulares, y si lo dispone hace uso de él (C3)”*, *“ Poseen expectativas favorables respecto a los aprendizajes y a los procesos formativos de todos los alumnos (C4)”*, los resultados arrojados en general dan cuenta de que aproximadamente entre el 50% al 60% de

directivos responden que entre el 50% al 75% de sus docentes responden favorablemente a estas competencias siendo indicadores de mediana fortaleza los resultados para dichas competencias de docentes insertos en contextos de pobreza. Al parecer las relaciones vinculares con los alumnos para favorecer el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo personal marca una tendencia hacia indicadores cuyos resultados dan cuenta de una mediana fortaleza en el desempeño de dichas competencias.

Otra categoría de la dimensión comunitaria tenida en cuenta en este análisis es “Relaciones interpersonales con los docentes” se tuvieron presentes las competencias:

- Promueven el trabajo en equipo con otros docentes de la escuela para el mejoramiento de la institución (C5) Se observa como un indicador de debilidad ya que apenas el 36% de los directivos opina que en un 50% a 75% de los docentes presenta esta competencia
- Participan de manera pertinente y cordial en reuniones de ciclo, departamento u otros espacios para la preparación o programación de distintas tareas (C6). Se lo considera como un indicador de mediana fortaleza casi el 50% de directivos considera que entre el 75% o más de sus docentes presenta dicha competencia.
- Participan en celebraciones, festejos y demuestra solidaridad en situaciones que se vinculan a la vida personal de otro personal de la institución (C7). Se lo observa como un indicador de fortaleza ya que la mitad de los directivos opina que más del 75% de sus docentes poseen esta habilidad.

Se puede inferir que para la categoría “Relaciones interpersonales con los docentes” los resultados indican una mediana debilidad tanto para el trabajo en equipo como para reuniones de ciclo o de departamentos, pero dichos resultados mejoran cuando se tratan de reuniones que implican festejos y celebraciones de la institución.

La categoría “Relaciones con los padres” de la dimensión comunitaria tiene en cuenta las siguientes competencias:

- Cultivan una comunicación fluida con los padres de sus alumnos (C8).
- Realizan entrevistas y coordina reuniones con padres (C9)
- Generan instancias que permiten a las familias ayudar en la trayectoria educativa de sus hijos (C10)

En C9 “Realiza entrevistas y coordina reuniones con los padres”, es la competencia mejor desarrollada para más del 40% de directivos casi todo el plantel docente realiza dichas reuniones, siendo este un indicador de fortaleza para dicha competencia.

Para C8 “Generan una comunicación fluida con los padres” los resultados mejoran a un índice de fortaleza (más del 60% de directivos considera que el 50% al 75% de sus docentes desarrollan favorablemente la competencia “Cultivan una comunicación fluida con los padres”)

Para C10 “Generan instancias que permiten a las familias ayudar en la trayectoria educativa de sus hijos” se puede observar que los resultados arrojan porcentajes menos favorables a esta competencia sólo un poco más del 40% de directivos opina que un 50% a 75% de sus docentes presenta favorablemente el desarrollo de dicha competencia.

Sintetizando para la Categoría “Relaciones con los padres” se puede decir que si bien se observan más fortalecidos los indicadores respecto a las competencias que se vinculan a la organización de instancias de comunicación en reuniones y entrevistas con los padres, se puede ver también que para la generación de instancias que permitan a las familias ayuda a la trayectoria de los hijos, los indicadores señalan una mediana debilidad en relación a la competencia indicada.

La categoría “Abordaje de situaciones de conflicto” de la dimensión comunitaria contiene las siguientes competencias:

Desarrollan estrategias que ayudan a enfrentar posibles conflictos (C11)

Aplican normas de convivencia previamente establecidas(C12)

Poseen apertura al cambio y la flexibilidad para enfrentar situaciones diversas (C13)

Enfrentan situaciones de conflicto con serenidad y utilizando criterios claros (C14)

Ponen de manifiesto poseer dominio personal y capacidad de madurez para resolver conflictos o situaciones de violencia (C15)

Demuestran capacidad para generar propuestas de mejora para su comunidad involucrando a las familias de los alumnos (C16)

La competencia más favorable es la C12 que refiere a la capacidad de aplicar normas de convivencia preestablecidas ante la aparición de una situación conflictiva, en cambio para las demás categorías, los indicadores que representan a cada una dan muestras de una “mediana fortaleza” en general la mayoría está representado por un 50% pero menos del 60% de directores que opinan que un 50% a 75% de sus docentes responden favorablemente a esas competencias

Las competencias, que refieren fundamentalmente a la aplicación de estrategias personales de resolución de conflictos, autodominio personal y flexibilidad en la resolución de situaciones de conflicto o violencia, parecieran las menos desarrolladas por los docentes según la percepción de directivos, y que las acciones más estructuradas y contempladas previamente mediante un reglamento de convivencia, es la estrategia más puesta en práctica por los docentes ya que daría seguridad en su accionar en relación a pautas ya establecidas con anterioridad y que bajo un marco de legalidad aparecieran como las soluciones seguras a ser aplicadas y cumplidas.

Sintetizando la información aportada por las encuestas sobre competencias docentes en escuelas insertas en contextos de pobreza, desde la dimensión social y

comunitaria realizada a directivos de escuelas municipales de la ciudad de Córdoba insertas en contextos vulnerables, se concluye que:

- ✓ Desde la dimensión comunitaria, que da cuenta de las acciones pedagógicas producidas al interior de las escuelas, se puede decir que los resultados dan cuenta de indicadores de mediana fortaleza en general cuando se tratan de competencias docentes que se vinculan a las relaciones interpersonales entre los docentes para abordar juntos proyectos en común para el mejoramiento de la propuesta institucional siendo esta una debilidad manifiesta que refleja un trabajo aislado de cada uno de los profesores al interior de las aulas, los indicadores mejoran relativamente pero aún no para constituirse en fortaleza propiamente dicha ya que solo en un 50% a 75% es el rango de docentes que dan cuenta de poseer la competencia “vinculos con los alumnos que mejoran el parentizaje de los mismos”. Si bien la cuestión vincular pareciera ser positiva, aun no es un indicador de fortaleza suficiente para desempeñarse en estos contextos fundamentalmente, como en cualquier otro tipo de contexto escolar.
- ✓ El vínculo, comunicación e interacción con los padres suele ser solo mediante entrevistas o reuniones preestablecidas o convocadas por los docentes, no se observa que surja de un proyecto en común compartido con compromiso de ambas partes, esto lo demuestran los indicadores de debilidad o baja fortaleza a la hora de generar instancias o proyectos compartidos para el mejoramiento de las trayectorias escolares de los hijos.
- ✓ El abordaje de situaciones conflictivas también da muestras en las encuestas de una mediana fortaleza ya que pareciera que los docentes no aplican soluciones, propuestas o ideas flexibles que impliquen soluciones creativas o consensuadas con las partes involucradas y requieren de la aplicación de normas externas o reglamentos ministeriales para la solución de conflictos, esto lo demuestran los indicadores del 75% al 100% en un 40% de directivos que responden favorablemente a esta competencia de la encuesta.

- ✓ Desde la dimensión comunitaria también se analizó la escasa incidencia de la institución escolar en la resolución de las demandas de la comunidad, la poca intervención en problemáticas que podrían ser abordadas desde un marco pedagógico y el escaso trabajo en red con organismos locales, los resultados mostrados por los indicadores de estas competencias demuestran una debilidad de los docentes en relación a las mismas, y por lo tanto una ruptura del papel que tiene la institución escolar en su función social de transmisora de saberes relevantes de la cultura y de la comunidad en la que está inserta, en este caso analizado de las escuelas en contextos de vulnerabilidad, reproduciendo de algún modo la institución escolar las injusticias propias del sistema a partir de sus prácticas estereotipadas y naturalizadas que solo podría crear aún más pobreza y desigualdad.
- ✓ Se hace necesaria la intervención y gestión de acciones por parte de los docentes, que den cuenta de competencias en el saber y saber hacer, que pongan de manifiesto en los docentes las capacidades flexibles, creativas, compartidas y consensuadas con las familias, en un trabajo compartido con la comunidad para dar respuestas a las demandas del medio en donde están insertas las escuelas en contextos de pobreza.

5. Bibliografía

- ACHILLI, E. (2002) *Conferencia desarrollada en el III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa*. (Escuela Marina Vilte. CTERA, AMSAFE, CTA) realizado en Santa Fe los días 12 y 13 de abril de 2002.
- ALVAREZ, M. F. (2006) "Pobreza y vulnerabilidad socioeducativa" en Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2006.
- CARENA, S. (1994). "La Formación Docente en América Latina frente a los requerimientos del Siglo XXI. VII Encuentro del estado de la Investigación Educativa. UCC 1994

CARENA, S. (2006) "Educación y Pobreza. Alumnos, docentes e instituciones. El estado de la Investigación Educativa" en Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2006.

CARENA, S.; CHIAVARO, S. (2002) Introducción a la Problemática Educativa (mimeo). Córdoba: Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba, 2002.

CARENA, Susana; PISANO, María Magdalena; TESSIO CONCA, Adriana; ROBLEDO, Angel; PALADINI, María Angélica; RIZZI, Leonor; QUIROGA, Natalia; ABASCAL, Miriam; CARA, Fanny; FLAHERTY, Mirtha; GARCIA, María de Pompeya; & Rangone, Claudia. (2005) 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. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2005.

CARENA, S.; TESSIO CONCA, A.; PISANO, M. M. (2005). "Educación, pobreza y proyectos escolares" en Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2006.

CARENA, S.; TESSIO CONCA, A.; PISANO, M. M. (2006) "Educación, pobreza y proyectos escolares" en Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2006.

CARENA, S.; TESSIO CONCA, A.; PISANO, M. M. (2003). Educación, pobreza y proyectos escolares. Córdoba: Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba, 2003.

CARENA, S; GARGIULO, H.; GRASSO, L.; ROBLEDO, I.; ABASCAL, M.; PALADÍNI, M. A., RANGONE, C.; FLAHERTY, M.; GARCÍA, M. de P.; CARA, F. RIZZI, L. (2012). "La Formación Docente para el nivel primario. Un estudio de su adecuación en la provincia de Córdoba. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. 2012

GORODOKIN, I. (2005). *La Formación Docente y su Relación con la Epistemología*. Madrid OEI Disponible en

file:///C:/Users/sandra/Downloads/4132Feo.pdf.Consultado el 16 de Junio de 2016.

MEDRANO RODRIGUEZ, H. & MOLINA GRANADOS, S. *Docentes. Desempeño profesional de docentes del Siglo XXI*. Chubut: Congreso Iberoamericano de Educación.

TENTI FANFANI, E. (2005). *La Condición Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina.

ANEXO 1

DIMENSIÓN SOCIAL: CATEGORÍAS E INDICADORES

DIMENSIÓN SOCIAL	1. RECONOCIMIENTO DE LAS DEMANDAS DE LA COMUNIDAD	EL DOCENTE POSEE LAS ACTITUDES Y COMPETENCIAS QUE LE PERMITEN:
		1 - Analizan y reconocen demandas del contexto donde está inserta la escuela.
		2 - Establecen relaciones con los miembros de la comunidad y con diferentes organizaciones a través de diferentes medios promoviendo su acercamiento y vinculación a la escuela.
		3 - Participan y fomentan la realización de tareas coordinadas interinstitucionales con asociaciones de padres, los centros vecinales, las iglesias, las instituciones escolares, los centros de salud, etc.
	2. PARTICIPACIÓN EN LA ATENCIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS DEL CONTEXTO	4 - Organizan actividades para que padres y otros miembros de la comunidad compartan sus conocimientos y talentos que enriquezcan las experiencias de aprendizaje.
		5 - Involucran a los representantes de las asociaciones civiles y otras instituciones del municipio en la parte del estudio y búsqueda de solución de los problemas de la escuela y de la comunidad.
		6 - Programan experiencias educativas que integran a la comunidad educativa a través de actividades y actividades en función de los intereses de la escuela y la comunidad educativa.
		7 - Trabajan en conjunto con la comunidad para desarrollar proyectos de orden cívico y cultural.
	3. PARTICIPACIÓN EN TRABAJOS EN RED CON OTRAS INSTITUCIONES Y EN ACTIVIDADES GREMIALES	8 - Se ponen en contacto con autoridades educativas, informar y solicitar la atención de los problemas de la institución educativa.
		9 - Promueven el trabajo en redes con otras instituciones (PAICOR; PUESTOS SALES; COMITÉ ESCOLAR; POLICÍA; MUNICIPALIDAD, ETC).
	10 - Participan en actividades gremiales	

ANEXO 2

DIMENSIÓN COMUNITARIA: CATEGORÍAS E INDICADORES

DIMENSION COMUNITARIA	1.ESTABLECER RELACIONES CON LOS ALUMNOS QUE FAVOREZCAN UN AMBIENTE PROPICIO PARA LA CONVIVENCIA, EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES	EL DOCENTE POSEE LAS ACTITUDES Y COMPETENCIAS QUE LE PERMITEN:
		1 - Establecen vínculos personales con los alumnos que favorecen el diálogo y el encuentro educativo, en un clima de respeto y confianza.
		2 - Crean un ambiente que estimula la expresión y el reconocimiento de ideas, la realización de preguntas y el intercambio de puntos de vista, respetando la diversidad.
		3 - Reconocen la necesidad de disponer de un tiempo institucional para atender a los alumnos que necesiten resolver situaciones particulares, y si lo dispone hace uso de él.
	4 - Poseen expectativas favorables respecto a los aprendizajes y a los procesos formativos de todos los alumnos.	
	2.ESTABLECER RELACIONES CON LOS DOCENTES	5 - Promueven el trabajo en equipo con otros docentes de la escuela para el mejoramiento de la institución. 6 - Participan de manera pertinente y cordial en reuniones de ciclo, departamento u otros espacios para la preparación o programación de distintas tareas. 7 - Participan en celebraciones, festejos y demuestra solidaridad en situaciones que se vinculan a la vida personal de otro personal de la institución.
	3.ESTABLECER RELACIONES CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS	8 - Cultivan una comunicación fluida con los padres de sus alumnos. 9 - Realizan entrevistas y coordina reuniones con padres. 10 - Generan instancias que permiten a las familias ayudar en la trayectoria educativa de sus hijos.

4.ABORDAR SITUACIONES DE CONFLICTO Y ATENDER A CONDUCTAS QUE TRANSGREDEN EL CÓDIGO DE CONVIVENCIA	11 - Desarrollan estrategias que ayudan a enfrentar posibles conflictos.
	12 - Aplican normas de convivencia previamente establecidas.
	13 - Poseen apertura al cambio y la flexibilidad para enfrentar situaciones diversas.
	14 - Enfrentan situaciones de conflicto con serenidad y utilizando criterios claros.
	15 - Ponen de manifiesto poseer dominio personal y capacidad de madurez para resolver conflictos o situaciones de violencia.
	16 - Demuestran capacidad para generar propuestas de mejora para su comunidad involucrando a las familias de los alumnos.

