

## **EL DESEMPEÑO DOCENTE FRENTE A LAS NECESIDADES DE LAS INFANCIAS EN CONTEXTOS DE POBREZA**

**Autor/es:** GARCIA, María de Pompeya; PALADINI, María Angélica; PISANO, María Magdalena; RIZZI, Leonor.

**Dirección electrónica:** mangpaladini@hotmail.com

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

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

**Campo metodológico:** Investigación

**Palabras clave:** pobreza, escuelas primarias, formación docente, conocimientos y competencias.

### **Resumen**

El presente trabajo corresponde a un apartado de la investigación “Desempeño docente en contextos de pobreza. Saber y saber hacer” UCC- CONICET. <sup>1</sup>

La hipótesis señala que en el campo de la investigación educativa el trabajo colaborativo entre docentes e investigadores promueve el desarrollo profesional docente.

En este apartado la investigación espera:

- identificar los conocimientos, competencias y carencias que poseen los docentes de escuelas en contextos de pobreza para atender procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo se pretende favorecer el desarrollo profesional docente para satisfacer los requerimientos que plantean las instituciones en contexto de pobreza desde sus dimensiones pedagógico-didáctica, comunitaria, organizacional y social y personal.

La investigación implementa una estrategia metodológica que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. **Se** emplea como instrumento de

---

<sup>1</sup> La ponencia corresponde a la línea de investigación de la Facultad de Educación de la UCC, unidad asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET. Dirige el equipo de investigación la Dra. Susana Carena.

recolección de datos un cuestionario con preguntas cerradas, aplicado a directivos y supervisores de escuelas primarias municipales de la ciudad de Córdoba.

Entre los resultados alcanzados se observa que los directivos y supervisores demandan al ejercicio profesional docente competencias y conocimientos vinculados con las fortalezas y debilidades que manifiestan los docentes de estas escuelas.

Se intenta brindar información sobre el desempeño docente que posibilite una mejora en la calidad educativa.

## **1. INTRODUCCION**

Esta ponencia corresponde a una línea de investigación que, desde el año 2005, lleva a cabo uno de los equipos de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, unidad asociada al CONICET. La temática gira en torno a la formación docente para el nivel primario del sistema educativo de la provincia de Córdoba, Argentina.

El Proyecto de Investigación “Desempeño docente en contextos de pobreza: Saber y saber hacer”, al cual esta ponencia hace referencia, parte de la consideración que las escuelas primarias que se encuentran insertas en contextos de pobreza en la ciudad de Córdoba - desde sus dimensiones pedagógico-didáctica, comunitaria, institucional y social y personal- plantean al ejercicio profesional de los docentes la disposición de conocimientos y competencias vinculados a las prácticas pedagógicas, al trabajo institucional y a sus relaciones con los miembros de la comunidad, que no han sido específicamente consideradas en el período de formación inicial.

El trabajo aborda la complejidad de los conocimientos y las competencias requeridos a los docentes teniendo en cuenta la dimensión pedagógico didáctica según las necesidades que presenten las instituciones escolares insertas en contextos de pobreza y vulnerabilidad social.

Se entiende a la dimensión pedagógico-didáctica aquella 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 extra-áulicas, etc. En esta dimensión se incluyen también el conocimiento de las disciplinas del currículo (Carena y otros, 2012).

## **2. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUALES**

En Latinoamérica, en Argentina y en la provincia de Córdoba, las situaciones de pobreza han profundizado las desigualdades que existían en la

distribución del conocimiento y en las condiciones de educabilidad de miles de niños y jóvenes, acentuando los fenómenos de exclusión social y de inequidad originando nuevos requerimientos educativos. (Carena y otros, 2012).

La pobreza es un fenómeno de alta complejidad que afecta no sólo a los aspectos materiales sino también al estilo de vida, las pautas culturales, la disponibilidad de saberes y las relaciones de las personas, que se vinculan con los procesos de inserción social y de ingreso en el mundo laboral (Carena, Tessio, Pisano, 2006).

Para comprender adecuadamente la pobreza es preciso atender tanto a las implicaciones que tienen las carencias materiales, teniendo en cuenta las necesidades y sus satisfactores, como a los sentidos: representaciones, percepciones y expectativas que cada grupo o sujeto tiene sobre esta cuestión (Tessio y otros 2005).

Actualmente, en la Argentina del Siglo XXI, año 2016, no se han actualizado los datos oficiales de las estadísticas sobre los índices de pobreza del país. El porcentaje de población por debajo de la línea de pobreza se calcula a partir de la información que la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) realiza a través del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). El último dato del INDEC es de mediados de 2013. Entonces, el organismo estadístico había determinado un nivel de pobreza de 4,7 por ciento.

A pesar de esta ausencia de datos oficiales, existen otros documentos que indican los índices de pobreza existentes en nuestro país. Así el informe del Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (UCA) confirmó que, hacia fines del año 2015, casi cinco millones de chicos de hasta 17 años vivían en la pobreza, si se mide ésta en función del ingreso familiar. Se trata de nada menos que el 40,4% de ese segmento. El citado estudio también presentó un indicador de pobreza multidimensional, que suma para su cálculo dimensiones tales como la falta de acceso a la vivienda, la alimentación, el saneamiento, la salud y la educación. De acuerdo con esta información, la pobreza en niños y adolescentes treparía al 56,2%, que incluye a un 19,2% con privaciones severas en varios de aquellos aspectos. (Diario La Nación. Viernes 01 de abril de 2016).

Aún sin cifras oficiales, el dato de pobreza en 2016 se volvió a publicar (La Nación Jueves 14 de julio de 2016). Un 29% de la población argentina es

pobre, una suba del 0,3% con respecto al año anterior. En conclusión en la Argentina, 11,5 millones de personas son pobres según los datos de 2015. Y con estos nuevos números, el informe proyectó que la cantidad de pobres se habría incrementado a 13 millones en abril de 2016.

La crisis estructural que afecta a la sociedad argentina se traduce en la acumulación de desventajas y aplazamientos en torno a la participación legítima a la educación, el trabajo, la vida digna, la seguridad social; cuadro conflictivo que se acentúa más entre los grupos populares que se encuentran en situación de desventaja y vulnerabilidad y que afecta su participación en las ofertas de formación educativa. (Solís, Martínez, 2016).

Afirman estos autores (Solís, Martínez, 2016) que estos grupos vulnerables condicionados por limitaciones que restringen su acceso a los bienes y servicios sociales mínimos, experimentan marginación, a la vez que generan una visión estigmatizadora y tajante presente en la sociedad desde la cual se les atribuye la situación de exclusión como la materialización de un desinterés, pasividad, apatía, dejadez y vagancia individual, voluntaria y consiente.

El sistema educativo no permanece ajeno a esta realidad. Los efectos de la pobreza impactan en la escuela, que cada vez con mayor asiduidad debe hacer frente a los problemas derivados de esta situación, llegando incluso a hacerse cargo de tareas asistenciales ante la ausencia de programas, proyectos sociales o instituciones que den respuesta a las múltiples demandas de la población en situación de pobreza. Desde esta concepción se formulan programas compensatorios y/o socioeducativos, procurando que los sectores desfavorecidos que ofrezcan becas para los alumnos y desarrollen actividades específicas para que esos estudiantes puedan igualar sus capacidades a las de quienes integran estratos sociales aventajados. Muchos de estos programas, sustentados en teorías de corte culturalista, consideran que los niños procedentes de hogares pobres están privados culturalmente, y que sus padres son incapaces en la transmisión de los saberes. (Tessio y otros 2005).

Las instituciones educativas insertas en contextos de pobreza, reconocidas también como escuelas urbano-marginales, aludiendo a su ubicación en un territorio geográfico de una concentración de población con densidades altas, y entendiendo a lo marginal como un escenario social donde los sujetos no

cuentan con las condiciones materiales y simbólicas que garanticen la plena integración social (Enriquez 2011) presentan características tales como su localización en “villas de emergencia”, constituidas por viviendas precarias donde es común el fenómeno de hacinamiento y la falta de servicios esenciales (Carena y otros, 2012).

La parcelación del espacio urbano constituye una dimensión crítica de la profundización de las desigualdades sociales. Desde la década del noventa, la segregación espacial cobró formas paradigmáticas en la expansión de las villas de emergencia y el nacimiento de nuevas aglomeraciones habitacionales homogéneas y contrastantes, como los asentamientos y los barrios privados. La fragmentación social se tradujo en los centros urbanos en una creciente segregación territorial, es decir, en la concentración de los distintos grupos sociales en diferentes zonas de la ciudad (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Así mismo dentro de los sectores populares se puede encontrar los grupos de migrantes, provenientes principalmente de Bolivia, Paraguay y Perú.

En la última década, la capital de Córdoba, reestructuró su fisonomía urbana reposicionando la zona céntrica, a través de la erradicación, desplazamiento y relocalización de los asentamientos urbanos hacia las periferias de la ciudad. Las villas de la capital cordobesa fueron erradicadas y trasladadas hacia los denominados “barrios-ciudad”. En la actualidad, se evidencia un total de 15 emplazamientos de esta índole, siendo “Barrio-Ciudad de Mis Sueños”, “Ciudad Villa Retiro”, “Barrio-Ciudad Evita” y “Barrio-Ciudad de los Cuartetos” algunos de los que se construyeron (Mariño, 2014).

En el nivel primario, la fragmentación y degradación de las condiciones de vida de los sectores populares impactan sobre el funcionamiento de la escuela y sobre las estrategias y demandas de las familias. (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Las condiciones materiales del aprendizaje incluyen: la calidad de la infraestructura edilicia de la escuela, el equipamiento, los recursos didácticos, la cantidad de días y horas de clase, los servicios alimentarios, y la cantidad y el perfil de cargos docentes y no docentes

Dado que la escuela ha pasado a ser la última y única frontera de lo público en los contextos sociales más críticos, los docentes se sienten solos y desbordados (Redondo, 2004 en Veleda y otros, 2011) y con mayor asiduidad

deben hacer frente a los problemas situacionales, llegando incluso a hacerse cargo de tareas asistenciales que den respuesta a las múltiples demandas de la población en situación de pobreza (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Estos fenómenos de marginalidad urbana han generado una sucesión de teorías y propuestas para revertir la situación, como también políticas públicas que incluyen tanto medidas asistencialistas desde lo social como estrategias compensatorias y políticas socioeducativas desde lo educativo.

La manera en que se piensa y se define la pobreza es un punto de partida esencial a la hora de definir acciones educativas adecuadas. Se impone a la institución escolar el desafío de promover aprendizajes que permitan librar la dura batalla contra la pobreza en mejores condiciones. Es imprescindible que el sistema genere opciones curriculares y espacios adecuados para que los alumnos provenientes de sectores pobres tengan oportunidad de lograr aprendizajes efectivos (Tessio y otros, 2005)..

En esta investigación interesan los conocimientos y las competencias necesarias que debe disponer el docente para ocuparse de la educación de los alumnos que asisten a escuelas insertas en contextos vulnerables económica y socialmente.

Se entiende como conocimiento al cuerpo de saberes complejos que dispone un docente, relacionados al desempeño de su profesión cuya incorporación debe ser atendida de manera sistemática en los procesos de formación docente (Carena y otros, 2012).

Las definiciones sobre los conocimientos necesarios para atender las demandas que la educación plantea al docente se enriquecen si se considera que tanto la formación como la educación, son siempre actividades comprometidas con significaciones particulares acerca de la persona, el conocimiento, la cuestión ética y los fines de la educación, las relaciones que se establecen entre la persona y la sociedad. (Carena y otros, 2012).

Por otra parte el término *competencia* se ha comprendido desde varias significaciones. El *Diccionario de la lengua española* de la RAE el término alude a “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Carena y otros, 2012). 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 (Carena y otros, 2012).

El Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. “Competencias identificando tres momentos que describen el proceso integral de la enseñanza, considerando: la etapa de anticipación de la intervención en el aula, la etapa de intervención en el aula y la etapa de reflexión sobre lo actuado. En cada una de estas etapas se enuncian criterios de calidad en torno a los desempeños o quehaceres profesionales docentes, que todo aspirante a la docencia debe lograr. Estos criterios, a su vez, se verifican a través de indicadores que permiten reconocer cuando una práctica profesional es de calidad, lo cual es citado en el Proyecto de Investigación presentado a la Secretaría de Investigación de la UCC en 2014<sup>2</sup>, (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2002.

Perrenoud (2004), reconoce que estos recursos no son aportados por la formación inicial, ni siquiera por la formación continua, sino que algunas se construyen durante la práctica, por acumulación de saberes que son fruto de la experiencia o por la formación de nuevos esquemas de acción, que enriquecen o modifican lo que Pierre Bourdieu denomina habitus.<sup>3</sup>

“A la hora de pensar en las respuestas que el sistema educativo posee para abordar los interrogantes que plantea la agudización de la pobreza y de las desigualdades sociales, la formación docente se constituye en uno de los eslabones de este sistema sobre el que, en última instancia, mayores interpelaciones recaen” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006, pag, 37).

La complejidad que se observa en este campo requiere de estudios que hagan posible la especificación de los conocimientos y las competencias requeridos a los docentes según las necesidades que presenten las instituciones escolares, las demandas que provengan de la práctica pedagógica de sus docentes y los requerimientos de las distintas dimensiones presentes en estas instituciones,

---

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación presentado a la Secretaría de Investigación de la UCC en 2014”Desempeño docente en contextos de pobreza. Saber y saber hacer”

<sup>3</sup> Idem 2

tales como la dimensión pedagógico-didáctica; la dimensión comunitaria; la dimensión institucional, y la dimensión social.(Carena et al 2012).

Esta apreciación lleva a considerar la formación del docente en sus dos facetas: la formación inicial y la formación continua.

Veleda y Axel Rivas (Veleda et al. 2011) coinciden con la expresión de Tedesco (1996, s/p): “Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resolución de conflictos, etc. (Tedesco 1996). Agrega Tedesco (1996, s/p) “Esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente. Probablemente no exista ninguna otra profesión con estos niveles tan elevados de separación.” Esto lleva a los autores a concluir que por esta disociación “los docentes, al encontrarse frente al aula, tienden a reproducir las prácticas pedagógicas a las que fueron expuestos como alumnos, sin poder incorporar en su tarea cotidiana las teorías pedagógicas aprendidas en la formación inicial o en los cursos de capacitación. La formación continua no logra, luego, zanjar las deudas pendientes de la formación inicial” (Veleda et. Al, 2011, p.110).

Es por ello que el marco conceptual de este trabajo retoma la intención de impulsar en los espacios de formación de los docentes perspectivas que historicen las prácticas educativas a la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y económicos, rastreando orígenes, mutaciones y contextos políticos-sociales. Estos aportes pueden permitirles posicionarse de otro modo frente a esta problemática, en la medida en que los colocarían en mejores condiciones para reflexionar sobre su accionar y sobre los modos en que ha visualizado y dado lugar a los sujetos en su propio espacio. Sería posible así que la escuela sea un espacio para debatir cómo han sido definidos los sujetos que viven en condiciones de pobreza”( Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación , 2006, pag, 40).

### **3. METODOLOGÍA**

El diseño de la investigación prevé la utilización de métodos cualitativos y métodos cuantitativos. Se selecciona para la muestra escuelas primarias municipales de la ciudad de Córdoba insertas en contextos de pobreza.

El subsistema educativo municipal fue creado en 1983, pensado como alternativa para la educación orientada a la atención de quienes sufren la exclusión, la marginalidad y las tensiones sociales, las que se reflejan cotidianamente en el extenso tejido urbano de la ciudad de Córdoba. El total de escuelas municipales asciende a 38, ubicadas en sectores urbanos caracterizados por la marginalidad y precariedad asistencial de los servicios públicos tales como transporte, pavimento.

En esta ponencia se presentan los resultados obtenidos, en el instrumento que se aplicó a 53 directivos escolares y supervisores del sistema educativo municipal, cuyo objetivo es relevar la opinión de estos agentes, sobre el nivel de 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. Este instrumento se sitúa dentro de los métodos cuantitativos.

El instrumento fue aplicado en una jornada en la que se desarrolla un taller con directivos de las instituciones educativas en el que, además de la respuesta a las cuestiones que incluye el instrumento, se analizaron e intercambiaron opiniones acerca de las competencias, definidas en el trabajo de investigación del equipo, para el ejercicio del desarrollo profesional docente, considerado dentro de un trabajo colaborativo entre los miembros del equipo de investigación y los miembros de los equipos directivos y de supervisión del sistema educativo municipal.

Se solicita a los directivos y supervisores que respondan al cuestionario y estimen el porcentaje de docentes de la institución que disponen de conocimientos y las competencias enumerados en el mismo.

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 formulario está estructurado en diferentes dimensiones a los efectos de facilitar la organización del trabajo de investigación:

- **Dimensión pedagógico 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 (Carena y otros, 2012).
- **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.<sup>4</sup>

Se espera que la información revelada permita colaborar en las evaluaciones de los diseños curriculares y en la programación de actividades de capacitación docente.

#### **4. RESULTADOS ALCANZADOS O ESPERADOS**

La información obtenida mediante el instrumento de recolección de datos aplicado a supervisores y directores de escuelas municipales de la ciudad de Córdoba insertas en contextos de vulnerabilidad, respecto a los conocimientos y las competencias que ponen de manifiesto los docentes en su desempeño profesional, referidos en este caso a la dimensión pedagógica-didáctica, permite elaborar una hipótesis acerca de las debilidades y fortalezas que presenta la formación docente recibida. Incluye cuatro categorías vinculadas a los aspectos a lograr en los procesos de formación inicial de los docentes: los conocimientos que requiere su profesión; y las competencias necesarias para la planificación y organización de la enseñanza; la aplicación de estrategias pedagógico-didácticas; y estrategias de evaluación y de comunicación del desempeño.

Los datos recogidos según las percepciones de los directivos, que hacen a este aspecto, se observa que para más de la mitad de los encuestados, entre el “50 al 75%” de los docentes de su institución dominan los contenidos que enseña en el grado o curso (DPC1). La mitad restante de directivos, se reparte entre un 30% que consideran que sólo entre el 25 y el 50 % de sus docentes dominan los contenidos; y un 20% que perciben que la proporción de docentes supera el 75 por ciento.

Respecto a si, poseen formación pedagógica que le provee de fundamentos teóricos en el campo de la Filosofía de la Educación, la Pedagogía, las Didácticas, la Psicología, la Sociología de la Educación, la Organización Escolar, la Investigación Educativa y la Política Educativa (DPC2), las

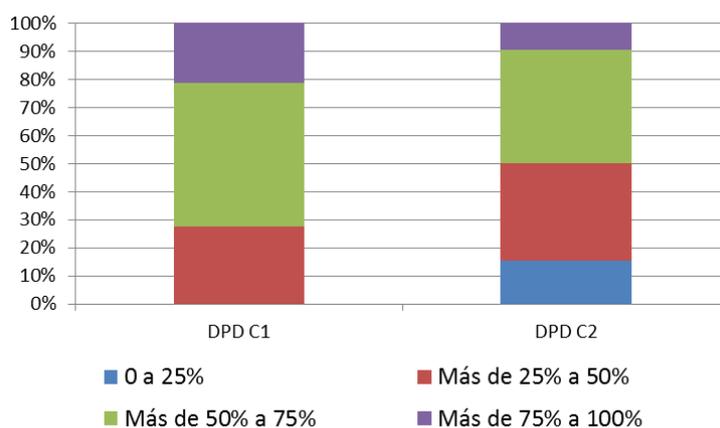
---

<sup>4</sup> Esta dimensión fue considerada a partir de la evolución de la investigación puesto que se observa como muy importante en la formación del docente.

evaluaciones han sido más desfavorables: la mayoría de los directivos (alrededor del 40%) consideran que “del 50 a 75%” de sus docentes poseen formación pedagógica que le provee de fundamentos teóricos en los campos de la Filosofía de la Educación, la Pedagogía, las Didácticas, la Psicología, entre otros. En proporciones similares (alrededor del 35%) consideran que sólo entre el 25 y el 50 % cuentan con dicha formación. Incluso un porcentaje considerable que supera el 15% de los encuestados, considera que menos de un cuarto de su planta docente cuenta con esa formación.

### Gráfico N° 1:

Conocimientos que se requieren en el ejercicio docente, según capacidades incluidas en él



Al analizar la segunda categoría de la dimensión pedagógica didáctica Planificación y Organización de la enseñanza, y según las respuestas de los directivos se aprecia que:

Las competencias y conocimientos que conciernen a los medios adecuados y las fuentes de información que pueden ayudarles a conocer las características de sus alumnos y de sus familias(DPD C3); a la elaboración de la Planificación Didáctica articulando la misma con la planificación y las actividades desarrolladas el año anterior (DPD C6); a la planificación del proceso de enseñanza de acuerdo a los objetivos definidos, teniendo en cuenta medios y recursos didácticos disponibles (DPD C9); algo más del 70% de los directivos perciben que las poseen más del 50% de los docentes.-

En relación a la competencia para elaborar la Planificación Didáctica teniendo en cuenta el Proyecto educativo de la Institución (DPD C5), el 90% de los directivos estiman que más del 50% de los docentes la disponen y de este 90 % casi un 30% opina que la posee la totalidad de los docentes.

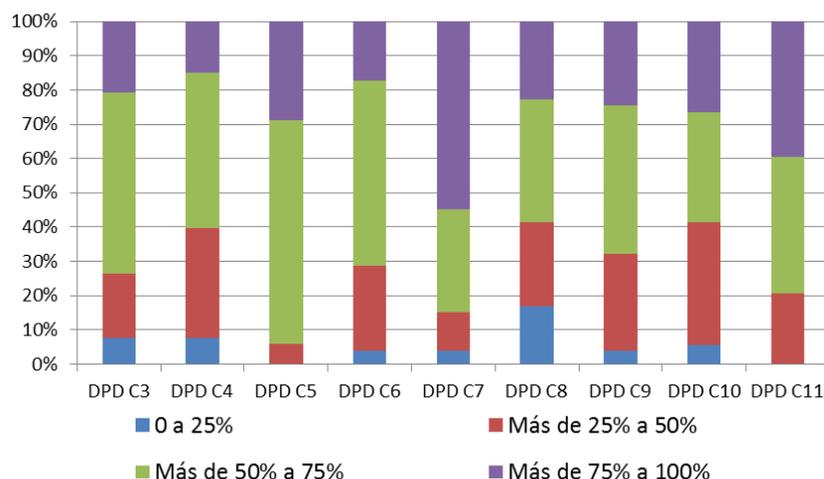
Respecto a la categoría “Desarrollar en la Planificación Didáctica ítems referidos a: Objetivos, Unidades y Contenidos de enseñanza, Metodologías de enseñanza, Actividades de Aprendizaje, Criterios y actividades de evaluación, Distribución del tiempo y Recursos didácticos necesarios (DPD C7), más de la mitad de los directivos encuestados han tenido una apreciación favorable, opinando que “más de 50 a 75%” de los docentes organiza su planificación según los ítems mencionados; aunque, por otra parte, un 15% de los directivos expresa que menos del 50% de los docentes poseen la competencia.

La competencia que alude a si la planificación para el trabajo del aula tiene en cuenta el desarrollo de actitudes de cooperación, ayuda, respeto, cumplimiento del deber y el desarrollo de hábitos de trabajo (DPD C11), también es reconocida como presente en más del 75% de los docentes, y por el 40% de los directivos y la misma cantidad de directivos la reconoce en “más de 50 a 75%” de los docentes.

Las competencias y conocimientos referidos a los medios adecuados y de las fuentes de información que pueden ayudarles a conocer las características del contexto en el que está inserta la institución escolar (DPD C4); para realizar las adecuaciones curriculares necesarias de acuerdo a las características de sus alumnos y del contexto (DPD C8); la planificación y gestión de las actividades que promueven estrategias de enseñanza aprendizaje flexibles y variadas que incluyen trabajos grupales (DPD C10), se destacan negativamente, para las cuales El 40 por ciento de los directivos consideró que menos del 50 por ciento de sus docentes la posee, con lo cual se observa una debilidad profunda **en este sentido**

Gráfico N° 2:

Planificación y organización de la enseñanza, según competencias



La categoría estrategias pedagógicas se refiere a las estrategias pedagógicas didácticas que utilizan los docentes en sus clases. En esta categoría de la dimensión pedagógica didáctica, a través de los resultados obtenidos se observa que: poco menos del 80% considera que un 50 % de docentes poseen la competencia para organizar las tareas de aprendizaje teniendo en cuenta la planificación didáctica y las características de los alumnos, del contexto y de la institución escolar (DPD C17).

El 50 % de los directivos señalan que estas cinco competencias se manifiestan entre el “50 al 75%” de los docentes:

- Motivar a los alumnos en relación con su aprendizaje y su formación personal (DPD C16).
- Planificar y gestionar actividades que promuevan estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles y variados que incluyan los trabajos grupales (DPD C18).
- Asignar el tiempo necesario para realizar cada una de las tareas en el aula respetando la diversidad (DPD C20).
- Proponer diversas situaciones problemáticas que facilitan a los alumnos la apropiación de los contenidos (DPD C21).
- Intervenir eficazmente en situaciones complejas de la clase (DPD C27).

Una alta proporción de directivos encuestados (alrededor del 40%), consideró que sólo entre el 25 y el 50 % poseen estas dos competencias: reconocer en las tareas del aula y aprovechar las preocupaciones y valores culturales de las

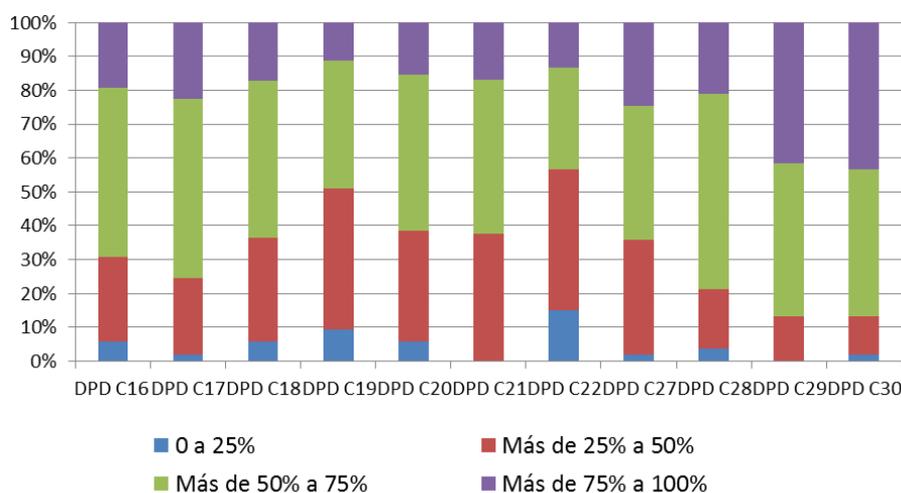
familias de los estudiantes (DPD C19); Incorporar nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (DPD C22)

El 80% de los directivos opina que más del 50% de los docentes aplica la siguiente competencia: atender las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos (DPD C28)

Estas dos últimas competencias: Promover en el aula el desarrollo de actitudes de respeto, de solidaridad y tolerancia preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente, ejercitando la democracia (DPD C29); Atender en el aula a la formación en valores éticos y morales que contribuyan al respeto de la dignidad de la persona y al desarrollo de sociedades más justas (DPD C30) son las mejor posicionadas. El 42% de los directivos sostienen que las poseen más del 75% de los docentes.

Gráfico N° 3

### Estrategias pedagógicas didácticas



En lo relacionado con las estrategias de evaluación y de comunicación del desempeño se ha observado en primera instancia, que más del 60% de los directivos opinan que más del 75% de los docentes ponen en práctica estas tres competencias:

- Planificar instancias de evaluación diagnóstica para atender las necesidades de aprendizaje (DPD C12)

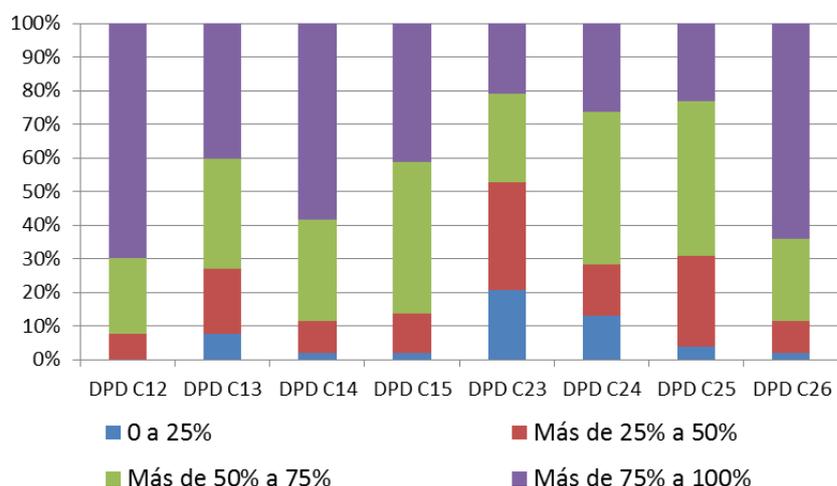
- Incluir en la planificación instancias de evaluación sumativa del proceso de enseñanza- aprendizaje (DPD C14).
- Informar a alumnos, padres y autoridades el desempeño escolar de los alumnos (DPD C26).

Por otra parte, el 40% de los directivos sostiene que más del 75% de los docentes aplican las siguientes dos competencias: Planificar instancias permanentes de evaluación formativa en las actividades de aprendizaje (DPD C13); Definir criterios de evaluación vinculados a los objetivos definidos (DPD C15).

Completando lo anterior, el 70% de los encuestados piensan que más del 50% de los docentes disponen de estas competencias: Aplicar los criterios de evaluación definidos y comunicados (DPD C24; Evaluar los aprendizajes utilizando estrategias adecuadas al proyecto pedagógico (DPD C25). Por el contrario, la competencia para comunicar a los alumnos los criterios de evaluación (DPD C23) solo el 20% de los directivos considera que más del 75% de los docentes la posee.

Gráfico N° 4

Estrategias de evaluación y de comunicación del desempeño



## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Una mirada global a las respuestas obtenidas en esta dimensión permite afirmar que en líneas generales los directivos y supervisores consideran que

aproximadamente la mitad de los docentes no dan cuenta de las competencias que se consideran necesarias para la concreción del desarrollo curricular a través de los procesos de enseñanza- aprendizaje previstos, así como definir aspectos y competencias que deberían ser tenidas en cuenta en procesos de perfeccionamiento docente.

Las categorías en las que se observan mayores fortalezas se refieren en primer lugar a la elaboración de las planificaciones didácticas, a la planificación y aplicación de instancias de evaluación, y al dominio de los contenidos de enseñanza. Porcentajes mayores de 60% de directivos encuestados estiman que aproximadamente el 75 % de los docentes poseen las competencias necesarias en estas categorías.

Con un porcentaje menor de respuestas positivas (entre el 50 y el 75% de los directivos) conceden a la mitad de la población docente el dominio de competencias vinculadas a estrategias de enseñanza, a la atención de las características de los alumnos y a la intervención en situaciones complejas de la clase.

Un número menor de encuestados (40%) reconoce muy positivamente el porcentaje de docentes (75%) que asigna importancia a la formación personal de los alumnos promoviendo actitudes de respeto, solidaridad, tolerancia y atendiendo a la formación en valores éticos y morales y a la educación del ciudadano, así como a la disposición de conocimientos correspondientes a la formación pedagógica que les provee de fundamentos teóricos a sus prácticas educativas (entre el 50 y el 75% de docentes)

Por último, un grupo que integra el 40 % de directores estiman que sólo el 50 % de los docentes pueden acceder a información sobre las características del contexto social. El desconocimiento del contexto se presenta como una debilidad a superar en la formación docente inicial. Nora Dolagaray, psicopedagoga y magíster en Salud Materno Infantil, afirma que las condiciones de vida de las familias influyen en las trayectorias escolares de los niños. (Mariana Oero en La Voz del Interior.19/09/2016)

Si tenemos en cuenta la diversidad y la problemática socio cultural de las escuelas insertas en contextos de pobreza, se infiere que esta debilidad en la formación influye en el logro de trayectorias escolares continuas y completas

que garanticen la posibilidad de inserción efectiva de las nuevas generaciones en sociedades complejas y plurales (Flavia Terrigi 2009).

## 6. BIBLIOGRAFIA

- CARENA, Susana; PISANO y otros. (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.
- 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, Argentina.
- Carena, S. y otros. (2007). 1er. Premio ABA 2006. Ideas y propuestas para la formación del docente del nivel primario. Asociación Argentina de Bancos de la Argentina. Argentina. f
- CARENA, Susana (Editor) (2008), *Educación y Pobreza. Alumnos, docentes e instituciones*. EDUCC Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.
- CARENA, Susana (2010). *Educación y pobreza: alumnos, docentes e instituciones*. Editorial Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- CARENA, S., ABASCAL, Miriam, CARA, Fanny, FLAHERTY, Mirta, GARCIA, Maria de Pompeya, GARGIULO, Hebe, GRASSO, Livio, PALADINI, Maria Angélica, RANGONE, Claudia, RIZZI, Leonor y ROBLEDO, Angel. (2012). "La Formación Docente para el nivel primario. Un estudio de su adecuación en la provincia de Córdoba. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.
- Diario La Nación. Jueves 14 de julio de 2016.
- Diario La Nación. Artículo de *Francisco Jueguen*. *Cinco millones de chicos desenmascaran el relato*. Viernes 01 de abril de 2016.
- Diario La Voz del Interior. Artículo de Mariana Otero 19 de setiembre de 2016
- MARIÑO, Gerónimo (2014). *Córdoba periférica: Cómo opera la lógica en los "barriosciudad"*. Sep18,2014 <http://www.telediariodigital.net/2014/09/cor>

doxa-periferica-como-opera-la-logica-de-guetizacion-en-los-barrios-ciudad.

- 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. Encuentro Nacional de Educación Superior no-universitaria Buenos Aires. f
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. (2007) Plan Nacional de Formación Docente. Documento para la discusión. f
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos - 1a ed. - Buenos Aires.
- POGGI, Margarita (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina.* 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPe-Unesco, Internet . ISBN 978- 987-1836-75-8.
- SOLIS, Carmen Graciela, MARTINEZ, Maximiliano (febrero 17, 2016). *Marginalidad y exclusión social. Compromisos para su diagnóstico y tratamiento en el ámbito educativo argentino.* <http://documentslide.com/documents/solis-martinezpobrezaexclusion-y-vulnerabilidad-social.html>.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999). *Fortalecimiento del rol de los docentes,* en Beatrice Avalos y María E. Nordenflycht. La formación de Profesores, Chile .
- TESSIO, A., PISANO, M. , ROBLEDO, A., PALADINI, M. (2005) *Educación y pobreza: Concepciones subyacentes en políticas y prácticas escolares,* *Revista Diálogos Pedagógicos,* Número 6, Educc, Córdoba.
- UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (1998/1999). *Escuelas urbano marginales.* UEPC, Córdoba.

- VELEDA, C., RIVAS, A. y MEZZADRA, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.
- VELAZCO, Rafael S.J. "Educación y Pobreza" en Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2006.