

La tarea docente: saber y saber hacer en contextos de ruralidad y de pobreza

CARENA, Susana del Carmen; RIZZI, Leonor Isabel; PALADINI, María Angélica.

Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación.

La presente ponencia surge a partir de las conclusiones de las investigaciones efectuadas por el equipo de investigación sobre formación docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.³³ Las mismas dieron lugar al desarrollo de un trabajo colaborativo entre la Facultad de Educación y escuelas en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad de la Región de Río IV de la provincia de Córdoba, en el marco del Proyecto de transferencia de investigaciones educativa de la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Córdoba.

Se plantea como objetivo acercar el conocimiento generado en las investigaciones acerca de la especificidad de la tarea que desarrollan los docentes que se desempeñan en escuelas en estos contextos.

Se trata de un trabajo colaborativo entre la universidad, la supervisión, los directivos y los docentes de las escuelas de la región a fin de iniciar un proceso comunitario de generación de conocimiento centrado en las prácticas docentes, contribuyendo al desarrollo profesional y a su formación como investigadores de su propia práctica.

Se utilizan los instrumentos de recolección de datos (Planilla de análisis de tareas y planilla de análisis de competencias) que replican aquéllos utilizados en las investigaciones realizadas.

Se concluye que para llevar adelante la tarea docente en instituciones en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad se requiere potenciar la formación de competencias que permitan a los docentes conocer y analizar en profundidad los contextos específicos, las necesidades de las familias y los niños. Asimismo, se recomienda fortalecer las competencias pedagógico-didácticas que les permita llevar adelante una adecuación curricular según las circunstancias y realidades de los alumnos a través de una propuesta flexible y contextualizada.

Formación docente - Desempeño docente - Trabajo colaborativo - Educación primaria

Introducción

La presente ponencia surge a partir de las conclusiones de las investigaciones efectuadas por el equipo de investigación sobre formación docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Las mismas dieron lugar al desarrollo de un trabajo colaborativo entre la Facultad de Educación y escuelas en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad de la Región de Río IV de la provincia de Córdoba, en el marco del Proyecto de transferencia de investigaciones educativa de la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Los conocimientos construidos a través de las investigaciones referidas permitieron recuperar información sobre demandas diferenciadas de formación en competencias para los

³³ 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.

docentes que se desempeñan en contextos de ruralidad y vulnerabilidad en escuelas de nivel primario.

Los resultados obtenidos y planteados por los directivos y docentes, a través de distintos instrumentos de recolección de datos como así también lo expresado en grupos focales, dan fundamento a esta propuesta de capacitación y desarrollo profesional a través de un espacio de investigación colaborativa.

El proyecto denominado “Desempeño Docente en Contextos de Vulnerabilidad y Ruralidad: Saber y Saber Hacer” se organizó en cuatro Jornadas de Capacitación y Desarrollo Profesional en acuerdo con supervisores de la Región IV de la Dirección de Escuelas Primarias. Asistieron además directivos de escuelas rurales y en contextos de vulnerabilidad, quienes a su vez actuaron como agentes multiplicadores, trabajaron los temas y las actividades propuestas con los docentes de sus escuelas. Este trabajo permitió recoger nueva información iniciando de este modo un proceso de investigación colaborativa.

La última jornada con supervisores, directores y miembros del equipo de investigación de la UCC permitió recoger y organizar la información y arribar a conclusiones respecto a fortalezas y debilidades que se presentan en el desempeño y el manejo de competencias docentes en las distintas dimensiones institucionales.

Referentes teórico-conceptuales

A lo largo de diez años, el trabajo llevado a cabo hace referencia a la adecuación de la formación docente para el nivel primario que brindan los institutos de la provincia de Córdoba y a las demandas que se hacen a la formación y capacitación de los docentes desde su ejercicio profesional en escuelas insertas en contextos de ruralidad y en contextos vulnerables y/o de pobreza a saber:

“La formación docente para el nivel primario: un estudio de su adecuación en la provincia de Córdoba” (2008/2011).

“La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad” ((2011/2014).

“Desempeño docente en escuelas en contextos de pobreza: Saber y saber Hacer” (2014/2016).

A partir de esta constatación las investigaciones siguientes Intentan determinar las demandas que se hacen a la formación docente desde instituciones escolares con estas características.

Las investigaciones señalan por un lado que las escuelas rurales, plantean a los docentes demandas particulares y diferenciadas que provienen de sus alumnos, de las mismas instituciones y de la sociedad, las que deben ser tenidas en cuenta en los diseños curriculares de formación y de capacitación.

Por otro lado, se considera que estas escuelas primarias, reclaman una mayor adecuación de la formación y la capacitación que se brinda lo que significa que quienes desempeñan esta tarea lo hacen desde las competencias y conocimientos adquiridos en procesos formativos no diferenciados ni especializados (Carena, 2005).

Atendiendo a estas necesidades y a las particularidades que manifiestan estas instituciones educativas en contextos de ruralidad (poblaciones pequeñas, aisladas, número reducido de alumnos, plurigrado, planta funcional unipersonal) y de vulnerabilidad (condiciones extremas de pobreza, marcadas desigualdades en la distribución de conocimiento, bajas condiciones de educabilidad, exclusión social, carencia en los alumnos de los organizadores

básicos que demanda la escuela) se considera pertinente proponer un espacio de formación docente y trabajo colaborativo que permita retroalimentar la investigación realizada.

EL concepto de desempeño docente es clave al momento de pensar los conocimientos y saberes que deben poseer los docentes. Se lo relaciona al “compromiso con la calidad en el servicio educativo que exige profesionales de la educación preparados para innovar en su práctica” (Medrano Rodríguez & Molina Granados 2010, p. 8).

Además, se considera desempeño docente a la tarea compleja que desarrolla un docente en escuelas atravesadas por la lógica de las dimensiones y que tienen que ver con el campo pedagógico didáctico, específico de la profesión; con sus competencias personales, actitudes, posiciones, intereses, expectativas, emociones; en un ámbito social- contextual, en este caso el contexto de vulnerabilidad y de ruralidad que le exigen modos de acción y de relación particulares para el logro de una mejora permanente y de calidad que contribuya a la inclusión educativa y social (Terigi, 2013). Para ello el docente debe poner en juego sus competencias para integrar a la comunidad educativa en un trabajo dentro de sí misma y hacia afuera, en red con otras instituciones, en la búsqueda de una mejora social del contexto.

En cuanto a las dimensiones, se considera los conceptos trabajados anteriormente en las investigaciones realizadas. 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, incluyendo también el conocimiento de las disciplinas del currículo.

La dimensión comunitaria, en este aspecto el equipo de investigación adoptó un concepto diferente al que se plantea habitualmente, 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.

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.

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 el medio social y cultural a través de un trabajo en red.

Empero y en ocasión del objeto de estudio se considera de pertinencia en el desempeño profesional docente a aquellas competencias que ligan o dan cuenta de la dimensión personal.

En esta dimensión se considera aquellas cuestiones que permiten al docente 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. Contempla el ser sensible a lo que sucede en la vida de uno mismo y de los demás.

En este trabajo interesan las competencias necesarias que debe disponer el docente para ocuparse de la educación de los alumnos en el sistema educativo, específicamente en las escuelas primarias mencionadas.

A partir del Informe de la Unesco (Delors, 1996), el que 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, se comprende 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.

El Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002) señala que todo docente debe saber qué enseñar, a quién enseña, cómo enseñar y para qué enseñar, saberes que implican determinadas competencias profesionales que les permiten desempeñarse en diversas instituciones educativas, en múltiples contextos y con grupos escolares heterogéneos. Se identifican tres momentos que describen el proceso integral de la enseñanza: 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.

Las investigaciones realizadas permitieron recoger las voces de los agentes educativos acerca de los contextos. Manifiestan que la gente del campo tiene otras costumbres, otro manejo del tiempo y otra forma de vivir distinta a la vida de la ciudad de donde provienen los docentes. Además, consideran que el docente rural debe interiorizarse del vocabulario del contexto donde vive el niño y muchas veces superar temores y la soledad en la que enfrenta su tarea.

Las docentes entrevistadas consideran a la escuela rural como el centro socializador e integrador de la zona y constituye un lugar de referencia para las comunidades actuando como centro de actividades recreativas, de socialización, de salud, de contención espiritual, entre otras cosas. Dicen: “Es un placer trabajar en contextos rurales. El rol docente es valorizado y respetado.”

Los docentes que trabajan en escuelas en contextos de vulnerabilidad consultadas, observan a las familias que viven en condiciones muy precarias. Casas de adobe, sin agua potable, ni electricidad en muchos casos. Con hábitos de higiene poco desarrollados, situaciones de violencia intrafamiliar y en el entorno, situaciones de drogadicción.

En ambos contextos se trabaja con niños de escasos recursos que no cuentan con los materiales necesarios para realizar las actividades escolares. Sus familias en muchos casos son analfabetas o semi analfabetas, manifestando carencias en el momento de brindar las condiciones de educabilidad (Tedesco, 2002), o como lo manifiesta Lucía Garay (2009) los organizadores básicos que demanda la escuela para los procesos que se desarrollan en su espacio o de acompañar y reforzar los procesos escolares.

Las docentes que participaron de grupos focales, plantean las dificultades de los alumnos, como “falta de concentración, de interés, de compromiso de las familias”. Frente a estas dificultades de aprendizaje ellas manifiestan que necesitan “más relación con psicopedagogos, o gabinete porque hay problemas que no podemos solucionar”.

Una de ellas dice “lo que a veces siento yo, es que aprendí cosas para enseñar que no las puedo llevar a la práctica porque me superan otras realidades que tampoco estoy capacitada para resolver,, nosotros me parece que hacemos como el pulpo, manoteamos”, afirmación que es corroborada por todo el grupo.

Además, las percepciones de los directivos concuerdan con las expresiones vertidas en el grupo focal donde las docentes sostienen que no se desarrollan proyectos con la comunidad o para la comunidad, ni aún para superar problemas serios que afectan a los niños, sus familias y el barrio (droga, salud, etc.).

Asimismo, se detectan como debilidades en la formación docente en lo pedagógico didáctico el trabajo en aulas heterogéneas, ya sea por las edades o las condiciones de aprendizaje de los alumnos, planificación en simultáneo, secuencia y situación didáctica, agrupamientos diversos, aprendizaje colaborativo, estrategias de intervención, registro y evaluación.

En cuanto a la dimensión comunitaria, se observan debilidades en los vínculos que se establecen en la institución, el abordaje de la convivencia, la disciplina, las relaciones interpersonales (directivos, docentes, alumnos y familia), llevar adelante acuerdos escolares, atención a las características particulares de los sujetos de la educación, educación emocional y desarrollo personal.

Si se tiene en cuenta la dimensión institucional, se señala que hay una carencia manifiesta en el trabajo en equipos, la formulación del PEI con la participación de toda la comunidad educativa. En lo social el déficit está planteado en un trabajo en red con otras instituciones del contexto.

Así también se observa debilidades en la dimensión social en lo que respecta a un trabajo articulado en redes con instituciones gubernamentales, de salud, sociales, culturales, recreativas y económicas del entorno de la escuela.

Aspectos metodológicos

La investigación colaborativa, como enfoque metodológico se considera de reciente aplicación. Tiene sus orígenes en la investigación acción. Esta modalidad de investigación busca hacer compatibles la práctica y la teoría y producir un acercamiento entre la comunidad educativa y la comunidad de investigadores (Casals y otros, 2008).

Según Lowe (2001, citada en Casals et al, 2008) la investigación colaborativa se sitúa entre la investigación etnográfica (separación total del investigador-docente) y la investigación acción (fusión investigadora – docente). En la investigación colaborativa el investigador y el docente están a un mismo nivel, trabajando en colaboración.

Esta modalidad de investigación genera en los docentes participantes construcción de conocimientos, formación y desarrollo profesional.

La experiencia de investigación colaborativa que se presenta en esta ponencia, se desarrolla en un proyecto de transferencia de investigaciones educativas, llevadas a cabo por el equipo de investigación y presentado en el Proyecto de transferencia de investigación (PROTRI) de la Secretaría de Tecnología y Ciencia del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

El proyecto propone como objetivos

- Promover la transferencia de los conocimientos generados desde investigaciones educativas referidas al desempeño y la formación docente en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad a supervisores, directivos y docentes de escuelas primarias de la Región IV Río Cuarto, de la Provincia de Córdoba a fines de contribuir a la mejora del ejercicio profesional.
- Favorecer el trabajo colaborativo entre la universidad, la supervisión, los directivos y docentes de las escuelas de la región a fin de iniciar un proceso comunitario de la generación de conocimientos centrado en las prácticas docentes, contribuyendo al desarrollo profesional y a su formación como investigadores de su propia práctica.
- Vincular la universidad y la investigación a la realidad educativa y a las instituciones, espacio central en el campo de la investigación.

El trabajo colaborativo supone un compromiso social y personal, que permite vincular la acción a la construcción del conocimiento (Rivas Flores, 2015). Se propuso un espacio donde se trabajó conjuntamente entre la institución escolar y la universidad.

Como se señalará en el inicio de la presente exposición se organizaron cuatro talleres con supervisores y 20 directivos de escuelas en contextos de ruralidad y de vulnerabilidad de la región IV de la provincia, en los que se presentó un encuadre teórico conceptual acerca de la educación y la práctica pedagógica, la institución educativa y sus dimensiones

Asimismo, se introdujo a los participantes en la temática de la investigación educativa como reflexión de su propia práctica y se propuso el trabajo conjunto invitándolos a iniciar un proceso de investigación acerca de los contextos donde se encuentran sus escuelas y analizar las competencias y conocimientos que se manifiestan como fortalezas o debilidades en su trabajo diario en las instituciones donde se desempeñan involucrando a sus docentes.

Además, se interactuó desde la información que posee el equipo de investigación sobre escuelas en contextos de ruralidad y contextos de vulnerabilidad y lo que los cursantes detectaron en sus instituciones. Se los invitó a aplicar en sus escuelas, a sus docentes, un instrumento preparado para recoger datos sobre el contexto (Planilla de Relevamiento de Datos del Contexto).

Esta Planilla permitió que en cada una de las escuelas participantes investigaran acerca de características socio-económicas de la zona y región donde se encuentra la escuela. Se registró: los servicios que posee la escuela; la principal actividad económica a la que se dedican los padres de los alumnos; si los alumnos colaboran en esa actividad económica; familias que reciben subsidios; nivel de desempleo; proyectos o actividades que promueve la escuela vinculadas a las características económicas del lugar y a través de qué asignaturas o proyectos escolares se realizan; nivel educativo de los padres. Además, cada docente pudo aportar alguna experiencia o anécdota personal que ayude a comprender la realidad del contexto.

En un segundo encuentro, desde los contextos y sus características, que los participantes traen desde el trabajo realizado en sus escuelas se analizan las competencias y conocimientos que la institución educativa, los alumnos y la comunidad requieren.

Uno de los aspectos señalados más frecuentemente en los trabajos de investigación realizados es la práctica pedagógica situada, es el desarrollo de la propuesta de enseñanza y aprendizaje en aulas heterogéneas. Se aborda esta temática en una instancia en la que se comparte la experiencia vivida por los cursantes. Además, se brindan conocimientos para la superación de las dificultades que se observan.

En este encuentro los participantes llevan para trabajar en sus escuelas, la Planilla de Análisis de Competencias Docentes y la Planilla de Tareas. La primera propone que el personal docente y directivo analice en cada institución escolar una lista de competencias docentes referidas al desempeño profesional en las distintas dimensiones de la institución educativa y señale si se considera una fortaleza o un aspecto a mejorar. En los ítems en que se consideraron entre ocho y diez competencias, se debía señalar tres fortalezas y tres debilidades.

En lo pedagógico didáctico se plantearon competencias referidas a los saberes y conocimientos generales que un docente debe poseer; a la planificación didáctica; a la tarea en el aula; a la evaluación de los aprendizajes.

En la dimensión comunitaria se propuso analizar competencias que favorecen y definen una modalidad de encuentro educativo y aspectos que sostienen el clima institucional, tales como las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad, el estilo de convivencia y disciplina; los sistemas de comunicación informal; los valores que conforman la identidad institucional.

Atendiendo a la dimensión institucional que refiere a competencias que contribuyen llevar adelante una buena organización y gestión institucional, se cotejaron las competencias que propician la organización de la vida de la escuela y definen la modalidad de conformación y participación en grupos o equipos de trabajo, el manejo de las normas, reglamentos, supervisión, acompañamiento y orientación a los docentes.

En lo que refiere a la dimensión Social, que alude a las relaciones que la institución entabla con la comunidad donde está inserta. Se planteó las competencias que aplican a la atención de las características y necesidades específicas de los alumnos y sus familias, a la proyección de la escuela hacia el contexto, al modo en que se generan posibilidades de que la comunidad y el medio se hagan presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y aquellas que propician una relación y proyección de la escuela hacia el medio social, trabajo en red con otras instituciones.

El segundo de los instrumentos que se invitó a los directivos a trabajarlo en las escuelas es la planilla de tareas. Esta planilla permite introducirse en el corazón de la acción de la escuela, en las prácticas que se desarrollan dentro del aula. En ella se recogen las actividades que el docente realiza diariamente durante su ejercicio profesional. Se registran todas las actividades que los docentes determinan importante mencionar y llevan a cabo en relación a los alumnos, a la institución misma, a la familia de los alumnos y a la comunidad durante una semana de trabajo.

En el tercer taller se abordó lo que respecta a la dimensión comunitaria, como ya se expresó en párrafos anteriores, está relacionada con la modalidad de encuentro educativo y el clima institucional que hace a las relaciones interpersonales, la convivencia y la comunicación (Carena, 2012) por lo que resulta imprescindible el análisis y la reflexión sobre la cultura institucional de cada escuela.

Además, se considera de pertinencia en el desempeño profesional docente, tener en cuenta aquellas competencias que ligan o dan cuenta de la dimensión personal. Cada docente debe aprender a aprender y ser reflexivos para ser mejor y analizar sus acciones pedagógicas, manifestando una conciencia profesional. Actuar responsablemente asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.

Hay un hilo conductor que relaciona las dimensiones institucionales y que proponemos trabajar en este espacio de formación que son las emociones. Esto da pie al trabajo que se realiza en el tercer encuentro: las emociones, que no son solamente un fenómeno interno personal, sino también se considera la naturaleza social, ya que forman una parte importante de la comunicación entre los individuos y son puntos referenciales para la comprensión entre ellos. Hacen sentir a las personas frustradas o realizadas (Lasky, 2000).

El trabajo realizado acerca de las emociones propuso analizar de qué manera estas emociones interjuegan en las relaciones entre las personas que circulan en la institución educativa y las diferencias que se producen entre ellos y que tienen su origen en profundas prácticas y creencias arraigadas en lo social, lo político e institucional. Esto incluye las propias experiencias escolares. También al reconocer lo que cada uno siente, al compartir con otros estos sentimientos se inicia una práctica de mejora en el conocimiento de sí mismo y del otro.

En cada una de las instancias de los encuentros presenciales se trabajó con materiales que provienen de las investigaciones realizadas por el equipo. Además, se recogieron los aportes de las observaciones y registros recogidos en las instituciones educativas. Esta actividad propició el inicio de una experiencia de investigación educativa dentro de las escuelas y a la vez colaborativa con el equipo de investigación de la universidad.

En el último encuentro se propuso un espacio de recapitulación, integración y síntesis de los principales ejes trabajados durante la capacitación y los procesos investigativos en las instituciones educativas. Se recuperó y analizó la información proporcionada por los instrumentos aplicados en las instituciones educativas.

Acerca de las competencias docentes, se trabajó con los porcentajes de elecciones que han hecho docentes y directivos respecto a las debilidades y fortalezas en el dominio de las mismas en cada una de las dimensiones. La información se recogió en un cuadro. En cuanto a las tareas se propuso revisar la planilla y anotar al lado de las tareas que realizan cada día a qué dimensión corresponden. Esto permitió ordenar las tareas según las frecuencias en que se desarrollan y determinar cuáles son las dimensiones que ocupan el mayor tiempo de los docentes.

La información analizada y organizada a lo largo de los cuatro encuentros realizados y volcada en las distintas planillas, permitió recoger datos que contribuyeron a que los participantes del proceso formativo conocieran mejor sus contextos y así luego cotejar con las fortalezas y debilidades detectadas.

Resultados alcanzados y/o esperados

Los directivos y docentes han iniciado a partir de esta experiencia un proceso de investigación colaborativo, que los capacitó para el desarrollo de competencias posibilitando iniciar un proceso de investigación de sus propias prácticas institucionales y seguir realizándolo en el futuro a fin de ser capaces de producir propuestas pedagógicas acordes a la realidad del contexto, de los sujetos de la educación y de las demandas de educación que se plantean para el logro de la inclusión educativa y social.

Además, el trabajo llevado a cabo permitió comparar las tareas que según las investigaciones realizadas aparecen como más importantes o que se desarrollan con mayor frecuencia a lo largo de la semana, con las fortalezas y debilidades detectadas referidas a las competencias, en las escuelas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad y ruralidad.

La información recuperada y analizada grupalmente permite considerar preliminarmente que las principales debilidades se presentan en las distintas dimensiones según se detalla a continuación.

En estas instituciones, según lo detectado en las investigaciones y los aportes realizados por las escuelas que participaron del proyecto de transferencia de conocimiento, se deben reforzar las siguientes competencias:

Dimensión pedagógico-didáctica:

Dominio de contenidos de fundamentos teóricos (Filosofía de la Educación, Pedagogía, las Didácticas, Psicología, Sociología de la Educación, Organización escolar, Investigación Educativa, Política educacional) que permitan profundizar el conocimiento y comprensión del contexto, las realidades familiares, las condiciones de los sujetos de la educación.

En cuanto a las tareas del aula será necesario, desde el reconocimiento de la realidad de los sujetos de la educación y atendiendo a su particularidad, potenciar la motivación, estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles, reconocer valores culturales para desarrollar actividades y proyectos áulicos. Promover situaciones problemáticas, el uso de TICs.

Respecto a la evaluación se observa como debilidad la planificación de evaluación diagnóstica, formativa y sumatoria, establecer criterios de evaluación vinculados con los objetivos, comunicarlos y tenerlos en cuenta cuando se evalúa.

En la dimensión comunitaria se manifiesta necesario atender la formación en competencias que permitan: crear un ambiente que estimule la expresión de los alumnos; generar expectativas favorables acerca de aprendizajes y procesos formativos de todos los

alumnos; promover trabajo en equipo, potenciar las reuniones de ciclos; propiciar la participación de todos en celebraciones; comunicación con padres; generar instancias de ayuda para aquellos alumnos que transitan trayectorias educativas diferentes; abordar las situaciones de violencia teniendo en cuenta los factores que inciden en ellas; generar propuestas de mejora para las relaciones en la comunidad educativas.

En la dimensión institucional y teniendo en cuenta las condiciones contextuales es necesario contribuir a la implementación y evaluación de innovaciones curriculares a partir del PEI, elaborado participativamente.

Por último, en la dimensión social se pone en evidencia y se manifiesta la necesidad de propiciar un trabajo en red con la comunidad y sus instituciones.

Además, el trabajo llevado a cabo permitió comparar las tareas que según las investigaciones realizadas aparecen como más importantes o que se desarrollan con mayor frecuencia a lo largo de la semana. Los resultados a los que se arribó, en esta instancia, indican que las tareas que ocupan mayor tiempo en la semana pertenecen con igual frecuencia a la dimensión comunitaria y la dimensión social. En menor frecuencia se señalan la dimensión pedagógica e institucional. Este resultado está en consonancia con las fortalezas y debilidades manifestadas.

Conclusión

El trabajo de investigación colaborativo entre la Facultad de Educación de la UCC y las 20 escuelas seleccionadas en la región escolar de Río Cuarto fue evaluado por los asistentes como muy positivo. Los supervisores y directivos que participaron en los encuentros presenciales manifestaron que les permitió, junto a los docentes de sus instituciones, iniciarse en la actividad de investigación de sus propias prácticas contribuyendo a su desarrollo profesional, lo que propicia una mejora en la calidad de la propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Además, consideran que es muy importante la continuidad del mismo, si bien se observa como limitante: las distancias, sobre todo de las escuelas en contextos rurales, los tiempos institucionales y lo económico referido al costo de viajes.

Se valoró positivamente las técnicas de trabajo implementadas, como así también la aplicación de las planillas de recolección de datos, ya que les permitió profundizar el conocimiento de sus contextos, las fortalezas y debilidades que se manifiestan en las competencias que ponen en juego diariamente en su labor áulica, como así también poder valorar los tiempos que se dedica a tareas de las distintas dimensiones en el quehacer diario

Bibliografía

Argentina. Ministerio de Tecnología y Ciencia (2002). Competencias profesionales en la formación de docentes.

Carena, S et al. (2007). *Una propuesta para la formación docente a nivel primario*. Ministerio de Educación de la Nación. Asociación de Bancos de Argentina (ABA). Buenos Aires.

Carena, S. (2008). *Educación y Pobreza. Alumnos, docentes e instituciones*. Educ, Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

Carena, S. et al. (2012) *La formación docente para el nivel primario*. Educ. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

Garay, L. (2009). Infancia, familia y educación. Desafíos para la intervención. *La Fuente*. Revista de Psicología y Ciencias Humanas. Año XII – N° 39. Córdoba. pp.14-17.

Lasky, S. (2000). De cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teacher and Teachin Education* 16, pp. 843-860 Pergamon. Disponible en: www.elsevier.com/locate/tate.

Medrano Rodriguez, H. & Molina Granados, S. (2010). Docentes. Desempeño profesional de docentes del Siglo XXI. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Chubut.

Perrenoud P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. QuebecorWorld, Gráficas Monte Albán. México.

Rivas Flores, I., (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. Profesorado, *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Volumen 19. Pag. 220-242. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART9.pdf>.

Terigi F. (2013). Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana. Buenos Aires.

Tedesco, J. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. *Documentos del IIFE*. Disponible en: www.iife-buenosaires.org.ar.